

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Acção humana e valores – uma abordagem filosófico-didáctica

Maria Pereira de Almeida

Mestrado em Ensino de Filosofia

2010

Universidade de Lisboa



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Acção humana e valores – uma abordagem filosófico-didáctica

Maria Pereira de Almeida

Orientadora

Professora Doutora Maria Cristina Monteiro Beckert de Assunção

Mestrado em Ensino de Filosofia

2010

Índice

Resumo	3
Introdução	6
Fundamentação Pedagógico-didáctica	8
Fundamentação Filosófica	27
Identificação e caracterização da escola	47
Identificação e caracterização da turma	51
Planificações, roteiros e materiais utilizados nas aulas	63
Teste Sumativo (matrizes, testes, correcções e resultados)	105
Apreciação crítica do percurso efectuado	116
Bibliografia	119
Anexos	107
Anexo 1	102
Anexo 2	117
Anexo 3	118
Anexo 4	119
Anexo 5	120
Anexo 6	121
Anexo 7	122

Resumo

Neste relatório pode encontrar-se uma proposta de abordagem filosófico-didáctica sobre a unidade curricular do Programa de Filosofia¹ – A acção humana e os valores. As aulas leccionadas e relatadas no presente documento, bem como a sua fundamentação, incidem sobre três grandes temas filosóficos: o problema da liberdade, a questão dos valores e da valoração e, por fim, a temática da responsabilidade ecológica. Cada um dos temas referidos é de uma amplitude enorme pelo que não houve intenção de abordá-los de forma exaustiva. Além disso, a proposta dirige-se ao ensino secundário. Desta forma, teve de efectuar-se uma adaptação dos conteúdos ao nível de ensino a que se dirigiam.

Apresenta-se, também, uma reflexão sobre temáticas pedagógicas importantes na formação docente. Esta reflexão baseia-se, fundamentalmente, no estudo de alguns filósofos que se dedicaram à pedagogia e à didáctica. Destes autores retiraram-se ideias e conceitos importantes para a concepção do que significa, e do que implica, ser professora de Filosofia.

Reconhecendo que a experiência é a maior aliada da actividade docente, sabe-se que a proposta que se faz é, de alguma forma, provisória, na medida em que a sua aplicabilidade não poderia deixar de se modificar ao longo do tempo. Ainda assim, tendo como crença básica a ideia de que a educação é um dos principais motores de transformação social e acreditando que um mundo melhor é possível, o Mestrado em Ensino de Filosofia revelou-se um óptimo meio de iniciação para quem se quer dedicar à nobre actividade de ensinar.

¹ HENRIQUES, F., VICENTE, J., BARROS, M., *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Ministério da Educação, 2001.

Resumen

En este relatório se puede encontrar una propuesta de abordaje filosófico-didáctico sobre la unidad curricular del Programa de Filosofía² – La acción humana e los valores. Las clases dadas y relatadas en este documento, así como su fundamentación, inciden sobre tres grandes temas filosóficos: el problema de la libertad, la cuestión de los valores y de la valoración y, por fin, la temática de la responsabilidad ecológica. Cada uno de los temas referidos es de una amplitud enorme, por lo cual no hubo intención de hacer un abordaje exhaustivo. Además, la propuesta se dirige a la enseñanza secundaria. Así, se tuvo que realizar una adaptación de los contenidos al nivel de enseñanza al que se dirigen.

Se presenta, también, una reflexión sobre temáticas pedagógicas importantes en la formación docente. Esta reflexión se basa, fundamentalmente, en el estudio de algunos filósofos que se dedicaron a la pedagogía y a la didáctica. De estos autores se extrajeron ideas y conceptos importantes para la concepción de lo que significa, y de lo que implica, ser profesora de Filosofía.

Reconociendo que la experiencia es la mayor aliada de la actividad docente, se sabe que la propuesta hecha es, de alguna forma, provisoria, ya que su aplicabilidad no podría dejar de cambiarse con el tiempo. Aún así, teniendo como creencia básica la idea de que la educación es uno de los principales motores de transformación social y creyendo que un mundo mejor es posible, el Master en Enseñanza de la Filosofía demostró ser un óptimo medio de iniciación para quien quiere dedicarse a la noble actividad de enseñar.

² HENRIQUES, F., VICENTE, J., BARROS, M., *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*, Ministério da Educação, 2001.

Introdução

O presente relatório pretende, antes de mais, descrever os momentos de prática lectiva realizados no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia. Para além deste relato, as páginas que se seguem incluem todo o trabalho efectuado para que os referidos momentos fossem possíveis.

Neste sentido, o relatório é constituído por uma primeira parte de fundamentação (pedagógico-didáctica e filosófica), uma segunda parte de identificação e caracterização da escola bem como da turma em que a prática lectiva foi efectuada, de seguida apresentam-se as planificações, roteiros e materiais utilizados nas aulas, segue-se um capítulo dedicado à avaliação e, por fim, faz-se uma reflexão sobre o trajecto realizado.

A unidade curricular escolhida equivale ao segundo módulo do Programa de Filosofia – A acção humana e os valores. Visto que se trata de um módulo muito amplo, fez-se uma selecção de algumas partes de modo a planear oito aulas de noventa minutos. Essas aulas incidiram sobre os seguintes subcapítulos:

- 1.2. Determinismo e liberdade na acção humana;
- 2.1. Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos;
- 4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo (responsabilidade ecológica).

Apesar da descontinuidade, no Programa de Filosofia, entre o ponto 2.1 e o 4, pode encontrar-se uma forte relação entre os dois primeiros subcapítulos sobre os quais incide o relatório e o último, na medida em que este trata de um tema de aplicabilidade prática do que é tratado nos subcapítulos anteriores.

Debruçar-se sobre a temática da acção humana e dos valores é de extrema importância desde sempre. Definir como queremos viver e como queremos relacionar-nos com tudo o que nos rodeia, é um ponto fulcral na vida de qualquer ser humano. Deste modo, reflectir sobre a acção, ou seja, sobre o nosso modo de intervir no mundo e de interagir com os demais, bem como pensar sobre os valores que desejamos que pautem as nossas vivências quotidianas, são condições necessárias para uma vida preenchida e consciente de si mesma.

Fundamentação Pedagógico-didáctica

Este capítulo pretende analisar algumas ideias referentes ao ensino da disciplina de Filosofia apresentadas por três autores distantes temporal e espacialmente – Johann Friedrich Herbart, Alejandro Cerletti e Maurício Langon. Estes autores foram muito importantes para a tomada de consciência daquilo que representa dedicar-se ao ensino de Filosofia, assim como ajudaram a conceber estratégias e metodologias que se tentaram aplicar em contexto de sala de aula. Para além da análise que presta tributo à influência que os três autores tiveram na formação das minhas crenças e práticas pedagógico-didáticas, concluir-se-á com uma tomada de posição pessoal perante questões de fundo respeitantes ao ensino da disciplina em causa, relacionando, também, os conceitos apresentados com o Programa de Filosofia do 10º ano de escolaridade.

• Herbart

Johann Friedrich Herbart é, infelizmente, um filósofo pouco conhecido actualmente. Discípulo de Kant, dedicou praticamente toda a sua produção filosófica ao estudo e aprofundamento da pedagogia. Quis reivindicar a autonomia desta última disciplina, sustentando filosoficamente a sua pertinência e necessidade para a formação de jovens capazes, equilibrados e completos, numa palavra, na formação de futuros membros activos e preparados para a vida em sociedade.

Pretendemos fazer uma incursão sobre as principais ideias e propostas pedagógicas apresentadas na obra *Pedagogia Geral* e, simultaneamente, mostrar a actual aplicabilidade dessas mesmas ideias e propostas tendo em conta o Programa de Filosofia dos 10º e 11º anos.

Herbart é muito claro quanto à grande finalidade educativa: toda a actividade de ensino tem como objectivo último a formação moral. No entanto, sendo o aspecto moral privilegiado, esta não é a única finalidade. Outra, de que falaremos mais adiante é o cultivo da multiplicidade de interesses. Ora, voltando à grande finalidade, a concretização de uma profícua formação moral passa por incutir no espírito do educando as ideias de justiça e de bem, de modo a que estas ideias se tornem objectivos da sua própria vontade.

Assim como vai sendo referido ao longo da obra, uma formação moral consistente faz sentido, em grande medida, pois proporciona uma saudável vida em sociedade. Praticar o bem ou a justiça fora de uma comunidade seria algo pouco

exequível. Desta forma, pode fazer-se uma aproximação entre esta grande finalidade educativa segundo Herbart, com a tendência extremamente prática do Programa de Filosofia dos 10º e 11º anos. Logo a primeira passagem que aparece no programa tem o título “Viver juntos” e começa da seguinte forma: “Para que pode servir a Filosofia contemporânea? Para viver juntos da melhor maneira: no debate racional, sem o qual não existe democracia, na amizade, sem a qual não existe felicidade, finalmente na aceitação, sem a qual não existe serenidade.”³ Há, sem qualquer sombra de dúvida, uma necessidade actual de justificar a pertinência da disciplina de Filosofia decorrente de um certo descrédito dessa mesma disciplina na sociedade contemporânea. Esse descrédito é facilmente explicável num mundo que privilegia a produção efectiva, o materialismo e a eficácia prática dos conhecimentos científicos. Ora, parece, e sublinho parece, que a Filosofia não tem aplicabilidade prática alguma e que se limita a exercícios teóricos como se apenas de resolução de puzzles intelectuais se tratasse. De facto, exercita-se ao máximo a capacidade racional do ser humano como se de uma ginástica mental se tratasse; no entanto, a aplicabilidade desse mesmo tipo de exercício, ainda que não directa, como o são, por exemplo, as “descobertas” científicas no âmbito da medicina, existe e é muito mais “eficaz” (para utilizar um termo querido actualmente) do que geralmente se pensa. Voltando à comparação com o actual programa de Filosofia, acerca de um dos aspectos sublinhados quanto à natureza e integração da disciplina no ensino secundário, é dito o seguinte: “(...) é fundamental que este grau de ensino se expanda e generalize, assumindo ao mesmo tempo uma vocação educativa que coloque a questão das atitudes e dos valores como matriz geradora do seu funcionamento, contribuindo para a formação da consciência cívica da juventude, despertando-lhe o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do qual todos dependemos.”⁴ Esta preocupação com a civilidade e integração social é, na actual forma de expressão, uma preocupação com a formação moral dos educandos, algo a que já chama a atenção o pedagogo alemão. Um outro aspecto revelador das preocupações de aplicabilidade prática da disciplina de Filosofia na vida quotidiana dos seus educandos

³ Compte-Sponville, A. e Ferry, L., *A Sabedoria dos Modernos, Dez questões para o Nosso Tempo*. (pp. 456-457), Lisboa, Instituto Piaget, 2000, in HENRIQUES, F., VICENTE, J., BARROS, M., *Ibidem*, p. 1.

⁴ HENRIQUES, F., VICENTE, J., BARROS, *Ibidem*, p. 3.

está no peso que se dá ao II Módulo do Programa – A Acção Humana e os Valores -, que quase ocupa todo o primeiro ano lectivo do ensino da disciplina em causa.

Para além de tudo isto, a ideia de formação moral está sempre ligada à de perfectibilidade do ser humano, é preciso educar para a excelência, para o homem no seu estado mais perfeito. Tomando as palavras de Herbart, poder-se-ia defender o seguinte: “Uma observação mais precisa da finalidade da educação depara com o facto de que, nem de longe, todo o nosso comportamento em relação às crianças é motivado por intenções em relação a elas, mas antes por intenções respeitantes ao enobrecimento da sua existência espiritual.”⁵

Estes objectivos perfeccionistas parecem acompanhar todas as correntes pedagógicas por mais distintas que sejam. No entanto, há sempre o problema de saber o que é isso de excelência, ou seja, o que é isso de ser humano num estado de maior perfeição possível. Será legítimo educar para a perfeição, se esta é, à partida, indefinível? Assim como adverte Herbart, como podemos saber o que será o homem do futuro para educarmos para a perfectibilidade desse mesmo homem? Não sabemos, nem saberemos, pelo que, infelizmente não tanto no *Programa de Filosofia* como em *Pedagogia Geral*, é preciso ensinar mais competências que conhecimentos, é preciso desenvolver mais capacidades do que depositar informação, numa palavra, é preciso mais educação do que instrução. Ora, uma forma de contornar a imensa extensão de conteúdos que, supostamente, é preciso leccionar, é pensar os conteúdos como meios para e não como fins em si mesmos. Importa mais que um educando adquira capacidade de reflexão crítica do que saiba de cor definições deste ou daquele filósofo. A matéria, em si mesma, deve ser mais uma forma de tornar possível o exercício de determinadas capacidades, pois são mais essas capacidades que podem servir para a vida futura do educando do que os conteúdos filosóficos específicos. Todas estas questões sobre como e o que ensinar são objecto de estudo da pedagogia. Neste sentido, esta disciplina deve emancipar-se de todas as outras vertentes de investigação, pois tem um objecto de estudo próprio e deve ser uma ciência básica para quem deseja dedicar-se ao ensino.

Um outro grande objectivo da educação é o cultivo da multiplicidade de interesses ou, por outras palavras, a formação harmónica de todas as potencialidades -

⁵ HERBART, J. F., *Pedagogia Geral*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. 179.

algo que apesar de apresentado por Herbart há mais de dois séculos é ainda de uma actualidade assustadora. Não há dúvida que hoje em dia, a grande maioria das pessoas formadas nesta ou naquela área acabam por trabalhar noutras vertentes, além de que a vulnerabilidade da situação profissional obriga a uma capacidade de rápida adaptação a novas circunstâncias. Ora, o cultivo da multiplicidade de interesses pretende a formação de indivíduos multifacetados que adquiram conhecimentos e capacidades possibilitadores de uma compreensão do mundo mais ampla e completa. “Apenas é de desejar o génio universal, se é que o há. A educação jamais pode condescender com anormalidades isoladas, que a natureza admitiu na disposição, porque senão o homem é destruído.”⁶ Assim, só depois de assegurada uma formação geral, dirigida a várias vertentes de conhecimento, é que se deve pensar em especialização nesta ou naquela área. Mostrando a aplicabilidade prática desta proposta pedagógica pode citar-se a seguinte passagem: “Tem de ensinar-se primeiro ao jovem todas as profissões, antes de ele próprio escolher uma, o que só mais tarde deve acontecer. Terá de abarcar esta profissão com todo o seu coração, juntando-lhe as mais belas esperanças de uma situação benéfica.”⁷

Um conceito muito importante na construção do sistema pedagógico herbartiano é o de autonomia, tanto no que diz respeito ao aluno como no que diz respeito ao educador. Neste sentido, um dos maiores problemas do ensino emerge do facto dos educadores não reflectirem sobre a sua actividade docente: “A maioria dos que educam não formaram opinião sobre o que se pretende com a educação. Vão formando opinião ao longo da carreira e queixam-se de muitas adversidades.”⁸ Antes de qualquer outra coisa, ao educador são exigidos conhecimentos sólidos para que os possa transmitir aos seus educandos, assim como capacidades ou, numa terminologia mais actual, competências que permitam que essa transmissão seja efectuada eficazmente. Ora, segundo Herbart, estas capacidades ou competências são fruto da capacidade reflexiva do educador na medida em que este deve conhecer o seu modo de ser (auto-conhecimento) para saber qual a melhor forma de adaptar as suas características aos desafios que a sua profissão lhe vai colocando. Para além disso, é desejável que quem se

⁶ HERBART, *Ibidem*, p.167.

⁷ HERBART, *Ibidem*, pp. 128-129.

⁸ HERBART, *Ibidem*, p. 7.

dedica à actividade educativa encontre, dentro de si mesmo, um propósito para o exercício dessa mesma actividade, é necessário que se sinta motivado e apaixonado pelo que faz pois essa determinação e satisfação passa facilmente para os educandos, motivando-os também. Como diz o autor com alguma graça, o tédio é o pior pecado do ensino, pelo que é preciso evitá-lo a todo o custo. Parece então ser necessária uma reflexão prática por parte do educador que lhe permita encontrar uma intenção justificada para a sua actividade. Esta reflexão seria como uma primeira parte da reflexão pedagógica. Uma segunda tentaria encontrar “(...) uma forma teórica que explicasse as possibilidades da educação e se apresentasse condicionada em função da mutabilidade das circunstâncias.”⁹ Herbart acaba por admitir que esta segunda parte é um desejo ingénuo seu, tratar-se-ia de encontrar um modelo explicativo e de actuação que abrangesse todas as possíveis situações educacionais e que, para além disso, se adaptasse a diferentes circunstâncias! Encontrado um tal modelo deixariam de existir situações problemáticas ou dúvidas por parte dos educadores. No entanto, ainda que não seja possível uma tal maravilha, pode recorrer-se à pedagogia como uma ciência que o educador precisa para si mesmo.

Como suportes da pedagogia, Herbart propõe a psicologia e a ética. Seriam estas, portanto, duas vertentes de formação básica de qualquer educador. A psicologia mostra o homem tal como é, ou seja, proporciona o conhecimento da natureza humana e visto que a educação se dirige a seres humanos, é necessário conhecer bem todas as suas potencialidades e características. Por outro lado, a ética mostra o “dever ser” do homem, que, além de ser um requisito básico no processo de aperfeiçoamento humano, como já vimos, é um dos objectivos educacionais.

Ainda dentro do âmbito do conceito de autonomia, não pode ser esquecida a vertente relativa ao educando. O educador deve trabalhar no sentido de autonomizar progressivamente os seus alunos. Em consonância com a ideia de ensinar para a estimulação de capacidades e competências, e não para a mera aquisição com vista a repetir determinados conhecimentos, aparece a ideia de autonomia do educando que se pretende educar para além de instruir, ou melhor, pretende educar-se instruindo.

⁹ HERBART, *Ibidem*, p. 16.

Ligado ao conceito de autonomia aparece o de individualidade, algo que deve ser respeitado ao máximo durante todo o processo educativo. Antes de mais, é preciso que o educador, que já se entregou à essencial tarefa de reflexão sobre as suas intenções educativas, reconheça o seguinte: “O educador aspira ao geral. O educando é uma pessoa individual.”¹⁰ Quer isto dizer que o modelo de homem ideal presente nas intenções de qualquer educador não existe na realidade. O que existe são educandos particulares com circunstâncias de vida específicas, diferentes das dos demais e que um bom educador deve ter em conta de forma a estabelecer planos educativos adequados a cada aluno. Neste sentido, a individualidade do educando é o ponto de incidência principal da tarefa educativa. Ora, pode parecer contraditório estimular, simultaneamente, a preservação da individualidade e a multiplicidade de interesses. No entanto, essa contradição é meramente aparente. “Visto que a aspiração humana é múltipla, também os cuidados respeitantes à educação têm de ser múltiplos.”¹¹ Segundo Herbart, e parece que uma reflexão individual confirma esta ideia, o interesse é naturalmente múltiplo, é verdade que há sempre preferência por determinadas áreas, no entanto, a educação não pode senão procurar a formação do homem global, a focalização nesta ou naquela área em tenra idade é sempre castradora, é necessário abrir portas e janelas, dar tudo a conhecer, para que um dia, o homem já formado, possa escolher de forma legítima e segura, quando já lhe foram apresentadas todas as hipóteses de escolha.

Desta forma, pode dizer-se que o respeito pela individualidade do educando por parte do educador deve ser sempre privilegiado face às intenções educativas deste último que, geralmente, visam sempre a formação de um homem ideal. Como ponto de incidência essencial da tarefa educativa, a individualidade implica a formação de planos educativos específicos para cada aluno. É óbvia a influência da experiência que Herbart teve como preceptor de dois jovens na Suíça. No entanto, actualmente, perante turmas de trinta alunos a individualização é algo muito difícil de se conseguir. De qualquer forma, parece haver alguma actualidade nas ideias herbateanas, ou seja, alguma aplicabilidade hoje em dia, pois o facto de não se conseguir algo em absoluto não deslegitima que se tente, dentro do universo das possibilidades dadas, atingir

¹⁰ HERBART, *Ibidem*, p.50.

¹¹ HERBART, *Ibidem*, p. 46.

determinado objectivo. Neste caso, esse objectivo consiste num respeito por cada indivíduo em particular, tentando ensinar para indivíduos específicos e não para grupos de pessoas cujas características não podem deixar de ser generalizações abusivas e, como tal, alienações da realidade.

Neste sentido, para uma formação integral do indivíduo é necessário encontrar um equilíbrio entre o cultivo da multiplicidade de interesses, a autonomia e a individualidade. Como já foi dito, a grande finalidade educativa é a formação do carácter do educando que consiste, essencialmente, em conseguir despertar neste último um mestre de censura interior. Ou seja, através da disciplina – que deve ser sempre formativa e justificada – o educando tem de ir reconhecendo que as repreensões que lhe são feitas são manifestações exteriores de um repreendimento que ele mesmo deve fazer a si próprio. Por outras palavras, a disciplina exterior (imposta a partir de fora) e a disciplina interior (auto-disciplina) são uma e a mesma coisa vista de dois prismas distintos, são as duas faces de uma mesma moeda. Assim, pouco a pouco se vai formando a autonomia do educando, pois este necessitará cada vez menos do educador na medida em que já tem fixados em si os princípios que o devem orientar ao longo da sua vida. Claro está que, mais uma vez, a individualidade é muito valorizada dado que o homem autónomo se constitui no seio de circunstâncias específicas, circunstâncias essas que influenciam a formação de cada indivíduo como diferente de todos os demais, diferença que nunca pode ser descurada pelo educador. Para além disso, a formação integral do ser humano passa pelo cultivo da multiplicidade de interesses, cultivo esse que deve sempre ter em conta tanto a autonomia como a individualidade do educando. Assim, vemos que três dos mais importantes conceitos que suportam o sistema pedagógico herbartiano – multiplicidade de interesses, autonomia e individualidade – estão intimamente ligados e que, se trabalhados de forma simultânea e consistente, possibilitam a concretização do grande objectivo educacional proposto por Herbart.

Como cultivar o referido equilíbrio tendo em conta o Programa de Filosofia dos 10º e 11º anos? Antes de mais, e atendendo ao conceito de individualidade, é preciso ter noção que nunca se poderá apresentar um modelo de aplicação do programa que resulte de forma universal. Cada turma tem as suas especificidades e dentro de cada turma a variedade do material humano é imensa. Neste sentido, é uma ferramenta indispensável a qualquer professor realizar testes de diagnóstico iniciais que lhe permitam saber quais as características dos alunos a partir das quais irá trabalhar. Quanto à autonomia, deve

sempre privilegiar-se a aquisição de competências face à aquisição de conteúdos; é preciso relembrar que a não existência de exames nacionais proporciona uma maior liberdade do professor face ao cumprimento do programa. A autonomia é adquirida exercitando-a, pelo que trabalhos individuais ou de grupo que, de alguma forma, complementem a parte expositiva do professor, são uma óptima ferramenta para que o processo de autonomização dos alunos se efective. No que diz respeito à multiplicidade de interesses, parece que não é algo que se possa trabalhar numa só disciplina, o cultivo dessa multiplicidade só pode resultar de um trabalho em conjunto entre as várias disciplinas, ou seja, tem de haver um plano global de ensino para cada turma, desejavelmente para cada aluno, que colmate falhas e estimule capacidades, só assim se pode conseguir uma formação integral do educando.

Articulando os Objectivos Gerais do actual programa de Filosofia com a teoria pedagógica herbartiana pode dizer-se que os objectivos que dizem respeito ao domínio cognitivo seriam os objectivos instrutivos em Herbart, ou seja, referentes, essencialmente, à aquisição de conhecimentos. Os objectivos respeitantes ao domínio das atitudes e valores equivaleriam à formação moral – objectivo privilegiado em *Pedagogia Geral*. Por fim, os objectivos que dizem respeito ao domínio das competências, métodos e instrumentos equivaleriam ao cultivo da tão desejada autonomia do educando ou, por outras palavras, ao cultivo da auto-educação. Passando à análise dos Princípios Metodológicos (expostos na página 16 do *Programa de Filosofia*) pode articular-se o Princípio da Progressividade das Aprendizagens com a chamada de atenção de Herbart para a necessidade de passar sempre do geral para o particular e de privilegiar a educação face à instrução, ou seja, desejavelmente, devem trabalhar-se competências que permitam ao aluno chegar por si mesmo a determinadas conclusões e não transmitir conhecimentos dados para que o aluno se limite a repetir; por outras palavras, deve evitar-se sempre uma atitude passiva por parte dos educandos, pois uma atitude não mais que receptiva não estimula o pensamento nem a criatividade. O segundo princípio – Princípio da diferenciação de estratégias -, adverte para a necessidade de respeitar os diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno ou, numa expressão herbartiana, é preciso respeitar a individualidade de cada educando. Diferentes estratégias de ensino possibilitam, não só evitar o aborrecimento por parte dos alunos, como chegar a todos eles não privilegiando nenhum modo particular de pensar.

Podem verificar-se algumas ideias vanguardistas nesta obra de 1776, nomeadamente no que se refere à relação professor-aluno. A educação é também um jogo interactivo entre individualidades – a do educador e as dos educandos. Encontrar um equilíbrio no respeito das especificidades de todos os elementos constituintes desta interacção é uma tarefa árdua, mas com certeza muito gratificante se conseguida. Ora, de modo a alcançar esse equilíbrio Herbart propõe tomar o educador, não como uma autoridade e não mais, mas antes como “(...) um companheiro respeitável para uma interpretação compreensível do mundo.”¹² Esta noção de trabalho em equipe é uma ideia muito recorrente nas teoria pedagógicas actuais. Assim, o educador deveria encontrar formas de transmitir aos seus educandos todas as suas experiências, tanto as que obtiveram êxito como as falhadas de modo a ensinar e advertir.

Neste sentido, o processo educativo resultaria de um bom funcionamento entre vários elementos todos eles com o mesmo objectivo; quer isto dizer, que a melhor forma de entender a missão educativa é tomar o grupo de pessoas (educador e educandos), cujo objectivo é a educação, como uma equipe. Assim, é necessário estabelecer relações de confiança entre os diversos membros, nomeadamente entre aquele que ensina e os que aprendem. Estes últimos devem respeitar o que ensina não como superior mas como alguém que, por possuir mais conhecimento, os pode ajudar a atingir os objectivos que procuram.

Concluindo, o que parece muito interessante numa possível leitura da obra *Pedagogia Geral* de Herbart é a profunda actualidade dos temas abordados. Com a devida contextualização da obra, não podem deixar de se considerar muito actuais certas concepções. Repetindo algo já muito dito, é verdade que os problemas filosóficos são intemporais; além disso, a abordagem filosófica que é feita da pedagogia demonstra, não só a utilidade, como a aplicabilidade prática da filosofia em problemas contemporâneos como é o caso da educação. Por outro lado, a análise comparativa de propostas pedagógicas, assim como de experiências passadas e presentes, é sempre um exercício eficaz na tomada de consciência da imensidão dos problemas educativos. Além disso, nunca nos podemos esquecer que, apesar da tentativa de concretização e formulação de modos de actuação determinados, a verdade é que é sempre a utopia de

¹² HERBART, *Ibidem*, p. 10.

um mundo melhor que move os autores que se dedicam a estudos pedagógicos. Aliás, é sempre essa utopia que leva um professor, que quer ser professor, a entrar numa sala de aula, é sempre a crença no aperfeiçoamento contínuo do homem e da sociedade que move quaisquer tipos de teorias e práticas educativas. Mesmo que lentas, e as transformações sociais de fundo não podem deixar de ser lentas, as mudanças de forma e de conteúdo em educação serão eternas, nunca se chegará a um modelo educativo fixo e perfeito porque o objecto educativo é o Homem que, tanto individualmente como enquanto espécie, nunca cessa de se transformar. No entanto, ainda que não atingível de facto, não pode deixar de se procurar cada vez melhores modelos e melhores adaptações educativas às circunstâncias envolventes. Parece ter sido este o propósito tanto de Herbart na sua obra *Pedagogia Geral*, como dos autores do actual *Programa de Filosofia dos 10º e 11º anos*.

• Cerletti

Alejandro Cerletti é um actual professor e filósofo argentino para quem o processo de ensino/aprendizagem da filosofia tem sido objecto de estudo e aprofundamento filosófico. Muitas das ideias apresentadas no seu livro *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*¹³, influenciaram o modo como encaro a tarefa do professor de filosofia pelo que é muito pertinente a sua referência no presente relatório.

A tese fundamental defendida ao longo do livro é a seguinte: “(...) o ensino da filosofia é, basicamente, uma construção subjectiva, apoiada em uma série de elementos objectivos e conjunturais. Um bom professor ou uma boa professora de filosofia será aquele que possa levar a diante, de forma activa e criativa, essa construção.”¹⁴ Ora, isto quer dizer, antes de mais, que o exercício filosófico é uma tarefa individual, o percurso que propõe a filosofia só pode ser verdadeiramente efectuado se percorrido individualmente, problematizando e procurando possíveis respostas para os problemas levantados. Se um professor se limita a transmitir “conhecimentos” e os alunos se limitam a repeti-los, a filosofia não tem lugar. A filosofia exige um exercício problematizador que a mera repetição não permite, exige a apropriação de questões

¹³ CERLETTI, Alejandro, *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*, Tradução Ingrid Muller Xavier, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

¹⁴ CERLETTI, *Ibidem*, p. 8.

fundamentais e um percurso próprio de “resolução”. Desta forma, o exercício filosófico é uma tarefa que não passa pela repetição do que já foi dito como se de uma mera memorização se tratasse: “O domínio de um conteúdo (de um saber) filosófico e a pretensão de transferi-lo a outro como um corpo de conhecimentos acabado que pode ser reproduzido, mais do que promover, limitaria o filosofar, já que suporia que o movimento do desejo de saber – neste caso, do professor – se deteve ou foi consumido em um objecto (por exemplo, em um conhecimento específico de filosofia). O que esse docente estaria fazendo, em sentido estrito, seria transmitir os resultados de um filosofar, mais do que mostrar o filosofar em ato (o seu ou o de um filósofo).”¹⁵ Assim, do professor espera-se mais o facultamento de ferramentas que permitam a cada aluno construir um percurso próprio e filosoficamente válido. Dotar os alunos de instrumentos que lhes permitam colocar questões e ter uma atitude crítica perante tudo o que os rodeia, é ou deve ser um dos objectivos de todos os professores de Filosofia, senão mesmo o principal objectivo. Claro está que cada professor tem, ou pode ter, uma concepção própria sobre o que é Filosofia e, conseqüentemente, aquilo que pretende transmitir está intimamente ligado com essa concepção. Ainda assim, ainda que não se consiga chegar a um consenso sobre o que é a Filosofia, a tarefa educativa não é posta em causa devido a esse tipo de divergências. Antes pelo contrário, posicionar-se relativamente àquilo que é a Filosofia e a forma como se encara o seu ensino é um exercício filosófico muito profícuo para quem queira dedicar-se ao ensino da disciplina em causa. Todos os professores de Filosofia são convidados a tomar o posição relativamente a esta disciplina, bem como a criar estratégias próprias de interpretação filosófica; quer isto dizer o seguinte: todos os professores são convidados a ser filósofos. Neste sentido, a tarefa docente deve ser sempre acompanhada por um processo de formação constante que permita aos professores continuar a aprender e a evoluir. Assim, investigação e docência são convidadas a andar de mãos dadas.

Ora, não pode ser descurado o facto de se verificar alguma exigência dirigida aos professores no que diz respeito ao cumprimento do programa oficial da disciplina. No entanto, essa exigência não implica que a Filosofia fique encerrada na transmissão dos conteúdos propostos; estes podem ser vistos como um trampolim para a apropriação de uma outra forma de abordagem e problematização de tudo o que nos rodeia.

¹⁵ CERLETTI, *Ibidem*, p. 19.

Retomando uma ideia que aparece numa passagem já citada - “filosofar em acto” -, parece que é legítimo pedir aos professores de filosofia que exercitem filosofia nas suas aulas. Isto implica trabalhar em equipe com os alunos, tomar cada aula como um breve momento de discussão dentro de um grupo de investigação. A Filosofia permite que cada aluno contribua com o seu ponto de vista para questões que a todos interessam, ou pelo menos, que a todos alguma vez inquietarão. O perguntar filosófico deve aparecer em todos os momentos educativos como aquilo que faz da Filosofia Filosofia. Uma atitude crítica deve ser cultivada em cada aula de modo a que a Filosofia tenha lugar e se efective.

Um outro aspecto importante para que Cerletti chama a atenção é o facto de ser necessária a relação com o mundo quotidiano, com os aspectos práticos e vivências diárias. Ao contrário do que muitas vezes ocorre, a Filosofia ganha dignidade quando “desce” ao mundo real e abandona os lugares nunca vivenciados pelo ser humano: “Quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervém no mundo e nele se situa subjectivamente.”¹⁶ Ora, este modo filosófico de estar no mundo, baseia-se numa atitude de inquirição constante que, por sua vez, parte de alguma insatisfação com a superficialidade dos modos de vida não-filosóficos de estar no mundo. Assim, o modo filosófico pode “transmitir-se” cultivando um interesse problematizador, actualizando o potencial desejo e capacidades de filosofar presentes em todos os homens: “(...) sob certas condições, *qualquer um* poderia vir a filosofar. Isso é, qualquer pessoa poderia fazer-se certo tipo de perguntas filosóficas e tentar, em alguma medida, respondê-las.”¹⁷

Um outro aspecto muito interessante a que Cerletti faz referência é o seguinte: cada filósofo (no sentido mais abrangente em que o termo possa ser tomado) constitui uma singularidade na procura e encontro de respostas para perguntas que são universais por essência. Assim, deve ser incentivado, em contexto de sala de aula, o percurso individual e original de cada aluno. Neste sentido, aquilo que de mais valioso pode resultar em todo o processo de ensino, é exactamente aquilo que não pode ser transmitido por um professor: o percurso individual e irrepetível do perguntar filosófico.

¹⁶ CERLETTI, *Ibidem*, p. 26.

¹⁷ CERLETTI, *Ibidem*, p. 28.

Remando contra a maré de posições não-filosóficas que defendem a inutilidade da Filosofia, o filósofo argentino reclama a utilidade da filosofia relacionando-a com a radicalidade do seu interrogar: “É essencial que haja um lugar e um momento para que jovens e adultos possam pensar o mundo que vivemos e decidir como situarmos nele. Em definitiva, não é outra coisa que reviver a cada dia a atitude de quem filosofa, que não dá nada por suposto e não se conforma com o que os demais pensem por ele ou por ela.”¹⁸ Assim, a urgência de lutar contra a acriticidade que se pode facilmente verificar relativamente a quase tudo nos dias de hoje, coloca a Filosofia num lugar privilegiado pois o sentido da sua existência é um sentido problematizador, é um sentido de interrogação constante que não se satisfaz com a aparência e fugacidade de muitas das actividades humanas que nos são oferecidas como prazenteiras. A Filosofia não oferece receitas mágicas para modos de vida felizes, preenchidos e realizados; no entanto, oferece ferramentas para analisar e escolher o que pode ser, para cada ser humano em particular, um desses modos de vida.

• Langon

Maurício Langon é um professor e filósofo uruguaio que, assim como o autor latino-americano referido anteriormente, se dedica à disciplina filosófica denominada de Didáctica da Filosofia. Sabemos que esta área nem sempre foi considerada como uma parte das áreas gerais que constituem a disciplina de Filosofia; no entanto, felizmente, cada vez é mais aceite a ideia de que para ensinar Filosofia é necessário uma tomada de posição filosófica no que diz respeito ao que é a Filosofia, bem como ao que é ensinar Filosofia. Ora, estas tomadas de posição só podem ser feitas no terreno da Filosofia mesma e não no terreno da Didáctica ou da Pedagogia. Por outras palavras, um ensino verdadeiramente filosófico, que não se limite à transmissão de conteúdos ditos filosóficos, ou seja, um ensino que queira fazer Filosofia nas aulas de Filosofia, tem de partir de uma questão básica: o que é Filosofia? Os professores de Filosofia devem colocar-se esta pergunta e tentar respondê-la. Efectuada essa tarefa pode passar-se à fase seguinte que parte de uma outra questão: o que é ensinar Filosofia? Ora, facilmente se verifica que as respostas a estas perguntas só podem ser respondidas no terreno da Filosofia pois são, antes de mais, questões filosóficas. Para lhes responder é necessário

¹⁸ CERLETTI, *Ibidem*, p. 53.

assumir determinadas posições filosóficas que determinarão o modo como se leccionará. Assim, a Didáctica da Filosofia pode e deve ser considerada uma área de estudo da Filosofia.

Recorrendo a um artigo denominado “Função filosófica e ensino da filosofia”¹⁹, apresentaremos a ideia de função filosófica que nos parece muito fecunda. Segundo Langon, a função filosófica não diz respeito unicamente à disciplina de Filosofia, a função filosófica diz respeito ao ensino em geral. Neste sentido, todo o ensino deve estar imbuído de um espírito filosófico de desejo de saber, desejo que coloca cada indivíduo em relação com o desconhecido, com algo que não domina mas que deve investigar para que esse mesmo indivíduo não seja dominado. A função filosófica do ensino diz respeito a uma atitude crítica e interrogativa por parte tanto de quem ensina, como de quem é ensinado. Assim, defender que todo o ensino tem uma função filosófica é defender a dimensão problematizadora de todo e qualquer acto de conhecimento: “A relação filosófica que assim se constrói com os saberes prévios, esta relação que não os dá nunca por plenamente satisfatórios e procede à sua revisão constante, é de aplicação geral a todos os saberes enquanto informações disponíveis nas quais se tem confiança, abarcando os planos cognitivo, afectivo e valorativo.”²⁰

O potencial transformador do indivíduo que a Filosofia acarreta pela sua constituição própria, pode ser alargado a todo o conjunto de saberes “ensináveis”, na medida em que todo o processo de ensino/aprendizagem é também um processo de transformação tanto de quem ensina como de quem é ensinado. Ora, o filósofo uruguaio defende que a capacidade transformadora da Filosofia alargada a todo o ensino, proporcionará uma transformação da sociedade, uma “(...) transformação das relações nos espaços públicos e entre as pessoas.”²¹ Assim, a função filosófica, enquanto potenciadora do desenvolvimento de consciências críticas e emancipadas, característica da Filosofia, se alargada a todo o ensino será um motor de transformação social. Ora,

¹⁹ LANGON, Mauricio, “Función filosófica y enseñanza de la filosofía”, in *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Compilado por Alejandro Cerletti, Buenos Aires, Eudeba, 2009, pp. 441-447.

²⁰ “La relación filosófica que así se contruye con los *saberes previos*, esta relación que no los da nunca por plenamente satisfactorios y procede a sua revisión constante es de aplicación general a todos los saberes en tanto informaciones disponibles en las que se tiene confianza, abarcando los planos cognitivo, afectivo y valorativo.”, LANGON, *Ibidem*, p. 442.

²¹ “(...) una transformación de las relaciones en los espacios públicos y entre las personas.”, LANGON, *Ibidem*, p. 443.

este alargamento não diz só respeito ao contexto de sala de aula de todas as disciplinas, diz respeito também às organizações escolares e a políticas educativas.

Especificamente numa aula de Filosofia, a função filosófica pode ser trabalhada anulando a falsa dicotomia entre métodos e conteúdos. Parece que esta dicotomia atormenta desde sempre a planificação de aulas pois à “exigência” de transmissão de conteúdos junta-se a imperatividade de aplicação de métodos pedagogicamente válidos. No entanto, segundo Langon, só se considerados em conjuntos estes dois elementos atingem o seu máximo *poder filosofante*, “já que, em separado, cada um deles pode tornar-se antifilosófico. A questão é conseguir na sua relação uma dinâmica, um ritmo, filosofante...”²² Já foi referido que a pura transmissão e repetição de conteúdos é um exercício anti-filosófico por excelência; por outro lado, a absorção de métodos criados por um outro e a sua aplicação sem questionamento em contexto de sala de aula é, igualmente, um exercício não-filosófico. O não questionamento e a não problematização por parte dos docentes leva a uma actividade de transmissão acrítica que em nada contribui para um trabalho filosófico. Neste sentido, só uma apropriação própria, e desejavelmente original, tanto de conteúdos como de métodos por parte do professor, pode proporcionar uma aula verdadeiramente filosófica. Assim, conteúdos e métodos podem ser vistos como duas faces da mesma moeda, como dois elementos inseparáveis que não só dependem um do outro, como se trabalhados filosoficamente, existem um no outro. Só uma relação dialéctica entre métodos e conteúdos pode superar a dicotomia que instaura uma atitude anti-filosofante.

No que diz respeito à aplicação da função filosófica a nível das instituições de ensino, Langon defende que esta função deve ser tomada como transversal a todas as disciplinas curriculares, ou seja, todas as disciplinas devem proporcionar espaços de diálogo e problematização entre professores e alunos tanto em contexto específico de cada disciplina, como num espaço interdisciplinar que articule os vários saberes. Deve também ser aplicada em espaços de discussão regulares entre professores (aproximando os professores da investigação). Por outro lado, no que diz respeito a políticas educativas, estas devem procurar preparar os alunos para o espaço público,

²² “Ya que, por separado, cada uno de ellos pueden devenir antifilosóficos. La cuestión es lograr en su relación una dinámica, un ritmo, filosofizante...”, LANGON, *Ibidem*, p. 445.

proporcionando condições para que as capacidades de tolerância, argumentação e posicionamento crítico se efectivem durante todo o percurso escolar.

Deste modo, toda a proposta visa reforçar no ensino o poder transformador de práticas e teorias a que a Filosofia recorreu desde sempre; assim, alargar a função filosófica a todo o processo de ensino/aprendizagem pretende fortalecer a capacidade transformadora da realidade social que o ensino possui.

Tendo em conta o exposto, gostaríamos de articular alguns conceitos presentes nos três autores, bem como revelar a importância desses mesmos conceitos no que diz respeito à sua aplicabilidade prática em contexto de sala de aula.

Não exclusivamente ligada à Filosofia, mas sim no que concerne a educação em geral, a preparação para a vida em sociedade pode ser considerado um dos grandes objectivos educacionais. Como foi referido, esta ideia está muito presente em Herbart, bem como no Programa de Filosofia. Ora, no que diz respeito a esta disciplina, o risco de colocar a formação cívica em terreno filosófico pode ser prejudicial para os objectivos da formação filosófica. Ensinar como viver em conjunto é uma tarefa, não de uma disciplina (muito menos pode/deve ser feita através de conteúdos específicos), mas sim de todas, ou seja, do exemplo que pode ser dado em ambiente escolar, assim como das relações interpessoais que se estabelecem entre todos os elementos constituintes da realidade educativa. Tomar a Filosofia como um lugar onde tudo pode ser dito e trabalhado pode desvirtuar o seu carácter próprio, bem como a metodologia específica que a acompanha. A Filosofia, como todas as demais disciplinas, tem as suas especificidades e características próprias que não devem ser secundarizadas em nome de objectivos que dizem respeito a todo o currículo escolar. Neste sentido, parece-nos triste a exclusividade da ligação muitas vezes efectuada entre Filosofia e formação cívica, na medida em que a Filosofia tem um campo de investigação próprio, questões próprias e metodologias próprias que devem ser privilegiadas aquando da criação do programa oficial da disciplina. No entanto, isto não quer dizer que a Filosofia abandone a sua quota parte no processo de formação para uma vivência harmónica em sociedade, na realidade é um lugar privilegiado para trabalhar certo tipo de aptidões básicas para que essa harmonia seja possível.

Um aspecto que não é contemplado no Programa de Filosofia mas que é muito privilegiado pelo filósofo alemão é a tentativa de educar para a excelência de cada um.

Já vimos que é muito difícil, senão impossível, definir o que é a excelência; no entanto, tentar incutir um desejo de perfectibilidade constante nos alunos pode ser muito benéfico tanto durante o percurso estudantil como para o Futuro. Não se trata de instituir um ambiente de competitividade feroz que, como é espectável, leva, nada mais nada menos, que a perturbações psicológicas graves causadoras muitas vezes de distúrbios na vida em sociedade. Trata-se, sim, de identificar os pontos fortes e fracos de cada estudante, tentando estimular ambos de acordo com as predisposições, capacidades e afinidades de cada um. Para tal, é importante que os estudantes reconheçam a educação também como uma forma de auto-conhecimento e de auto-formação. Claro está que estes dois processos devem também ser constantes nos docentes, pois só conhecendo-se bem, se podem adaptar da melhor forma estratégias e métodos de ensino; além de que o desejo de evolução e melhoramento constantes, torna-se muito benéfico para a capacidade de adaptação a novas circunstâncias, assim como é causa de satisfação.

Por outro lado, verifica-se um aproximação entre os três autores trabalhados e o Programa de Filosofia no que diz respeito à preocupação com a diferença entre educação e instrução, privilegiando sempre a primeira sobre a segunda. Este é um factor muito importante visto que é recorrente cair no erro de reduzir as aulas de Filosofia a aulas de História da Filosofia. Neste sentido, e essa preocupação é bem visível no programa oficial, as referências históricas aparecerem partindo da análise e interpretação de problemas filosóficos. Desta forma, privilegia-se o desenvolvimento de capacidades reflexivas e críticas, secundarizando a memorização e a repetição.

Defender que o ensino/aprendizagem da Filosofia é um processo de construção subjectiva, como o faz Alejandro Cerletti, não secundariza o papel do Professor. No entanto, modifica, ou pretende modificar, a ideia de que os docentes são detentores de conhecimentos que devem passar aos alunos para que estes os incluam nos seus registos. A ideia de que o processo de aprendizagem da Filosofia é um processo solitário, coloca um professor numa posição de abertura de portas e ajuda nas orientações para um caminho que o aluno deve percorrer por si próprio. O professor/orientador tem agora a responsabilidade de salvaguardar e estimular a autonomia do educando, tarefa que exige a máxima individualização do ensino. Esta ideia está também presente no Programa de Filosofia e é denominada de “Princípio da

diferenciação de estratégias”²³, princípio segundo o qual, devido às inúmeras diferenças entre os alunos e os seus estilos de aprendizagem, é necessário adaptar o mais pessoalmente possível os métodos de ensino utilizados.

Ainda recorrendo a ideias propostas pelo filósofo argentino, o autor propõe algumas soluções no sentido de legitimar o papel da Filosofia na sociedade actual. Uma delas diz respeito à aproximação da disciplina em causa como ferramenta de interpretação da realidade que nos rodeia; neste sentido, todos somos convidados a ser pequenos investigadores, já que todos temos a capacidade de o fazer mas muitas vezes essa capacidade está adormecida. Claro está que a formação em Filosofia, em especial a formação docente, ajuda na transmissão de métodos interpretativos e formas de análise que pretendam destituir os supostos que muitas vezes condicionam a forma de pensar. Assim, para quem crê no “poder” libertador da Filosofia, no sentido de possuir a capacidade de viver no mundo de uma forma mais consciente e menos alienada ou superficial, a aplicabilidade da Filosofia é imensa.

Nesta linha de pensamento, pode inserir-se a proposta uruguaia de alargar a função filosófica, obviamente típica da disciplina de Filosofia, a todo o ensino. Esta proposta baseia-se nas crenças no potencial transformador da Filosofia e na capacidade educativa de transformação da realidade social. Estas crenças animam, ou deveriam animar, ainda que indirectamente, qualquer pessoa que se dedique ao ensino de Filosofia. Sabendo que um melhor e mais equilibrado estado de coisas é possível, crendo que a educação é um dos principais motores de transformação social e juntando boas intenções na persecução do principal objectivo de todos os homens – a Felicidade -, então educar é um dos privilegiados caminhos para esse fim, e educar filosoficamente permite percorrer esses caminhos de forma mais consciente e menos superficial.

²³ HENRIQUES, F., VICENTE, J., BARROS, *Ibidem*, p. 17.

Fundamentação Filosófica

De acordo com a opção pedagógico-didáctica de aposta na máxima individualização do ensino, pretende-se apresentar um pequeno aprofundamento das três grandes temáticas integrantes do módulo do Programa de Filosofia escolhido para a realização do presente relatório: “A acção humana e os valores”. Estas três grandes temáticas são: o problema da liberdade, os valores e valoração e a responsabilidade ecológica. A relação entre o aprofundamento destas temáticas e a individualização do ensino prende-se com o facto de se propor a realização de pequenas investigações por parte dos alunos que pretendam obter melhores resultados finais na disciplina de Filosofia. Ou seja, para além da tradicional forma de avaliação (realização de Testes Sumativos e apreciação da participação e dos pequenos trabalhos efectuados em contexto de sala de aula), propõe-se, aos alunos interessados, a realização de pequenos trabalhos de aprofundamento. Neste sentido, o capítulo de fundamentação filosófica apresenta materiais que seriam fornecidos aos alunos que decidissem participar mais activamente na disciplina.

• Problema da Liberdade

O problema da Liberdade é um dos problemas clássicos em Filosofia. Em grande medida, tomar uma posição relativamente a este problema não pode deixar de condicionar o modo como interpretamos o Mundo que nos rodeia, bem como a forma como nele actuamos.

Antes de mais cabe explicar em que consiste exactamente a questão em causa. O conceito de liberdade é hoje em dia recorrente em vários campos de conhecimento, assim como é utilizado coloquialmente em diversos sentidos. Colocar o problema da liberdade filosoficamente é tentar responder à seguinte pergunta: sendo um ser do Mundo, rege-se o Homem pelas mesmas leis que condicionam todos os demais seres ou há espaço para a liberdade? Ou seja, a necessidade e a causalidade que regem os fenómenos naturais também regem o comportamento humano ou, para além de um determinado conjunto de condicionantes, podem verificar-se na acção humana fenómenos espontâneos, criativos e inovadores cuja condição de possibilidade é a existência da liberdade?

De forma a analisar as questões apresentadas elucidemos três acepções fundamentais que se podem fazer do conceito de liberdade: liberdade ontológica, liberdade psicológica e liberdade moral.

Pensando em cada ser humano concreto pode dizer-se que há uma parte dele de cuja constituição não é responsável: o lugar onde nasceu, as suas características físicas, a cultura em que se insere, a sua constituição genética, entre outros factores. Ou seja, há uma parte de cada ser humano que lhe é, de alguma maneira, imposta a partir de fora. No entanto, se se tentar enumerar os inúmeros factores que caracterizam cada pessoa, percebe-se facilmente que para além do que é imposto a partir de fora, há também um conjunto de características que não o são. Ou seja, ainda que influenciado por factores sobre os quais não tem qualquer responsabilidade, o ser humano constrói-se ao longo do seu percurso no Mundo. Essa construção é feita a partir das inúmeras escolhas que vão sendo efectuadas ao longo da vida. Neste sentido, parece que a auto-construção, ou auto-formação de cada indivíduo é possível pois há um espaço livre (vazio) para que a auto-constituição se efectue. Ora, a este espaço vazio pode dar-se o nome de liberdade ontológica.

A corrente filosófica para a qual este tipo de liberdade sempre foi um conceito chave é o Existencialismo. A máxima segundo a qual o Homem não é outra coisa senão aquilo que ele próprio “se faz”, parte do pressuposto que há uma indeterminação essencial no ser humano. Esta indeterminação permite uma constante auto-fabricação que vai conferindo a cada homem o seu perfil singular e autêntico. Assim, pode dizer-se que a liberdade ontológica é o que permite a cada homem fazer-se a si próprio, é o que permite a constituição de uma singularidade de forma responsável, e não simplesmente porque a singularidade é imposta a partir de fora.

Continuando a elucidação do conceito de liberdade, pode dizer-se que todos temos a intuição de que somos livres para fazer o que queremos se não estivermos impedidos por algum obstáculo material. Um pouco mais difícil de sustentar, ainda que seja igualmente intuitivo, é o facto de nos sentirmos livres de querer livremente, ou seja, poder querer o que se quer em virtude de uma liberdade interior que pode ser denominada de liberdade psicológica. Se o Homem é, de facto, livre psicologicamente pode querer de forma espontânea, é detentor de livre arbítrio, afastando-o da cadeia causal e necessária de muitos dos acontecimentos que o rodeiam.

Para além dos dois tipos de liberdade mencionados, existe um outro tipo, muito trabalhado e desenvolvido por Kant, a liberdade moral. Ser livre moralmente significa que a vontade humana se rege exclusivamente por mandatos de índole racional, deixando de lado os motivos de carácter sensível. Um ser racional não é livre se as suas acções foram motivadas pela sensibilidade; os impulsos e motivações sensíveis são o que há de comum entre seres racionais e não racionais, são, segundo a concepção racionalista, a parte menos digna e elevada que pode influenciar o comportamento consciente. Neste sentido, a libertação dos móveis sensíveis é um passo necessário para abrir lugar à liberdade moral. Para além disso, a qualificação valorativa de qualquer acção humana não pode ser efectuada se esta não se inserir no campo da liberdade, quer isto dizer, que de um comportamento completamente condicionado ninguém pode ser responsável. Por outro lado, pressupondo que o agente é livre e toma decisões conscientemente, pode responsabilizar-se o actuante pelas suas acções.

Apesar de distintos, os três conceitos apresentados estão relacionados na medida em que a liberdade metafísica é condição de possibilidade da liberdade psicológica e esta é, por sua vez, condição de possibilidade da liberdade moral. Desta forma, esta última nunca pode ser assumida se as duas anteriores forem negadas.

De seguida apresentar-se-ão as posições clássicas no que diz respeito ao posicionamento filosófico relativo ao problema da liberdade. Em primeiro lugar pode falar-se do determinismo. Em linhas muito gerais e, como o próprio nome indica, o determinismo baseia-se na ideia de uma completa determinação da realidade através de um processo de racionalização do real; neste sentido, a realidade é considerada como algo inteiramente dado, não existindo qualquer espaço para comportamentos incondicionados, ou seja, livres.

Não existe uma única corrente determinista, tendo a referida posição filosófica assumido várias formas, sustentando-se em argumentos distintos. Uma dessas formas é o determinismo teológico segundo o qual o querer do homem está subjugado ao querer de Deus pois o primeiro é unicamente um meio para que o segundo se efective. Como defensor desta corrente determinista pode apresentar-se Malebranche que na sua principal obra *De la recherche de la vérité*, defende que existe uma única causa eficiente: a vontade divina, sendo todos os seres criados (incluindo o homem e a sua vontade) meros instrumentos para que aquele actue no universo.

Outra forma é o determinismo metafísico segundo o qual tudo na natureza, incluindo o ser humano, está predeterminado. As essências de todas as coisas são fechadas e acabadas à partida pelo que não há espaço para a liberdade. Como diz Espinosa “Na natureza nada existe de contingente; antes tudo é determinado pela necessidade da natureza divina a existir e a agir de modo certo.”²⁴ Este filósofo defende que a experiência da liberdade se deve unicamente ao desconhecimento das causas e motivos que levam a querer ou a agir de determinada forma. Assim, o querer humano, assim como todas as realidades existentes no universo, estão submetidos a uma absoluta necessidade. Um pouco ironicamente, a verdadeira liberdade estaria no reconhecimento da inexistência de liberdade no mundo, ou seja, tomando consciência do carácter necessário de tudo o que o rodeia, o Homem liberta-se da aparente experiência da liberdade. É de referir que esta é a primeira perspectiva encontrada na obra *Ética*, pode dizer-se que é uma perspectiva baseada exclusivamente no conhecimento racional. No entanto, no Livro V, Espinosa recupera a ideia de liberdade através da união amorosa com Deus: “Por estas coisas compreendemos claramente em que consiste a nossa salvação, ou seja, a nossa felicidade ou liberdade, a saber: num amor constante e eterno para com Deus, por outras palavras, no amor de Deus para com os homens.”²⁵

Tentando alargar o princípio da causalidade verificado na análise dos fenómenos naturais a todo real, o determinismo físico concebe todos os processos humanos e não-humanos segundo o modelo mecanicista, ou seja, assume que toda a realidade está inevitavelmente submetida a uma absoluta necessidade. O grande defensor desta corrente é Pierre Simon Laplace que na sua obra *Ensaio filosófico sobre as probabilidades* nos diz o seguinte: “Uma inteligência que num instante dado conhecesse todas as forças que animam a natureza e a situação respectiva dos seres que a compõem, e que, por outro lado, fosse suficientemente ampla para submeter todos estes dados a análise, abarcaria na mesma fórmula os movimentos dos maiores corpos do universo bem como os dos átomos mais ligeiros; nada lhe seria incerto, e tanto o futuro como o passado estariam presentes perante ela.”²⁶ Assim sendo, não faria sentido falar de

²⁴ ESPINOSA, Baruch, *Ética*, I, XXIX, Tradução Joaquim de Carvalho, Lisboa, Relógio D’água Editores, 1992, pp. 149-150.

²⁵ ESPINOSA, Baruch, *Ibidem*, V, Escólio da Proposição XXXVI, pp. 474-475.

²⁶ “Una inteligencia, que en un instante dado conociera todas las fuerzas que animan a la naturaleza y la situación respectiva de los seres que la componen, y que, por otra parte, fuera suficientemente amplia

vontade livre, na medida em que a vontade humana também estaria submetida à lei da causalidade.

Semelhante, mas baseado num outro princípio, o determinismo fisiológico suporta a sua negação da liberdade humana, no facto de não se poderem atribuir qualidades supra-corporais ao homem, pois estas são incompatíveis com o mecanicismo animal e com o funcionamento do universo considerando que não há lugar para outro tipo de matéria para além da *res extensa*. Assim, a vontade seria mais uma das faculdades fisiológicas do ser humano e, portanto, estaria também determinada à partida.

Como última forma de determinismo pode referir-se o determinismo psicológico. Mais complexa do que qualquer uma das anteriores formas mencionadas, levanta questões importantes e abala a genuína intuição de que a liberdade é um facto ainda que difícil de comprovar. Um autor muito importante para a definição deste tipo de determinismo é Arthur Schopenhauer. Ora, este filósofo faz uma distinção entre a liberdade física (possibilidade de actuar sem impedimentos exteriores) e a liberdade psicológica (possibilidade de querer livremente). Quanto ao primeiro tipo, é fácil encontrar um consenso no que diz respeito à sua existência. Ou seja, se não se verificarem obstáculos materiais que impeçam a realização de determinada acção por um sujeito, querendo actuar de uma certa forma e sendo fisicamente livre o indivíduo actuará dessa forma. No entanto, a liberdade psicológica coloca a pergunta num nível mais profundo na medida em que não pergunta pela possibilidade de concretizar uma vontade mas sim questiona o facto dessa vontade ser livre ou não. Assim, o querer do homem seria a parte essencial do famoso conceito de livre arbítrio. O facto de o homem poder actuar como quer não prova que este seja verdadeiramente livre, para o ser necessitar-se-ia provar que o homem quer livremente.

Assim, a referida intuição básica de liberdade diz respeito unicamente à liberdade física, ou seja, a auto-consciência comprova a livre capacidade de agir mas não comprova que o homem é livre de querer o que quer: “Desta forma, no mundo da

como para someter estos datos al análisis, abarcaría en la misma fórmula los movimientos de los cuerpos más grandes del universo y los de los átomos más ligeros; nada le sería incierto, y tanto el futuro como el pasado estarían presentes delante de ella.”, in LAPLACE, Pierre Simon, *Ensayo filosófico sobre las probabilidades*, Introdução e tradução de Alfredo B. Besio e José Banfio, Edição Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1947, p. 13.

experiência, a máxima: *operari sequitur esse* (agir de acordo com o ser) constitui uma verdade que não admite excepções de nenhum tipo. Cada coisa deve actuar segundo a sua própria natureza. Deste modo, todo o homem actua de acordo com o que é, e ao mesmo tempo, as suas acções, conforme a sua natureza, determinam-se em cada caso pela necessária influência dos motivos que as desencadeiam.”²⁷ Ora, assim como os demais tipos de determinismo, o psicológico defende que o princípio de causalidade é uma lei *a priori* e absolutamente necessária. Desta forma, o querer humano tem inevitavelmente motivos (causas) que o condicionam; no entanto, dois motivos idênticos podem despertar vontades diferentes em dois sujeitos, pois cada um dos indivíduos tem um carácter próprio. A conjunção dos motivos e do carácter determina necessariamente a particularidade da vontade de cada sujeito; por outras palavras, o homem quer sempre necessariamente em virtude do seu carácter e dos motivos que sobre ele actuem: “Em síntese, o homem não faz senão o que quer; no entanto, vemos que actua sempre de modo necessário. De acordo com a razão, o homem é o que quer; assim, o que é de facto deduz-se daquilo que faz. Se se consideram as acções dos homens objectivamente, ou seja, partindo das suas manifestações exteriores, pode-se advertir que tais acções se encontram regidas pela mesma lei de causalidade que rege todos os seres da natureza. No entanto, do ponto de vista subjectivo, cada um crê que actua de acordo com a sua deliberação e conforme o que quer. Ainda assim, isto não prova outra coisa senão que as suas acções são a clara identificação da sua essência individual. E isto poderia ser advertido por qualquer ser vivo, se este fosse capaz de sentir.”²⁸

²⁷ “De ahí que en el mundo de la experiencia, la máxima: *operari sequitur esse* (obrar conforme ao ser) constituye una verdad que no admite excepciones de ningún tipo. Cada cosa debe obrar conforme a su propia naturaleza. De este modo, todo hombre actua conforme a lo que es, y al mismo tiempo, sus acciones, conforme a la naturaleza, se determinan en cada caso por la necesaria influencia de los motivos que las desencadenan.”, in SCHOPENHAUER, Artur, *Ensayo sobre el libre albedrío*, Gradifco, Buenos Aires, 2006, p. 114.

²⁸ “En síntesis, el hombre no hace sino lo que quiere; y sin embargo, lo que vemos obrar siempre de un modo necesario. Conforme a la razón, el hombre es lo que quiere; entonces, lo que es en verdad se deduce de lo que este hace. Si se consideran las acciones de los hombres objectivamente, es decir, a partir de sus manifestaciones externas, se puede advertir que tales acciones se encuentran regidas por la misma ley de causalidad que rige para todos los seres de la naturaleza. Sin embargo, desde el punto de vista subjectivo, cada cual cree obrar conforme a su propia deliberación y conforme a lo que quiere. No obstante, esto no prueba otra cosa que sus acciones son la clara indicación de su esencia individual. Y esto mismo podría ser advertido por todo ser viviente, si fuera capaz de sentir.”, in SCHOPENHAUER, *Ibidem*, p. 115.

Referidas diferentes formas de determinismo que clarificam a posição filosófica segundo a qual o homem não é dotado de livre arbítrio, pode passar-se à explicitação de argumentos do outro lado da disputa: o indeterminismo.

Como o próprio nome indica, e em contraposição à posição oposta, o indeterminismo defende que tanto a acção humana como o que a motiva, ou seja, a vontade, são livres, quer isto dizer, que não têm nada que as determine necessariamente a ser desta ou daquela forma. Defender a existência de livre arbítrio é defender a existência de acções voluntárias e livres, é defender que o querer voluntário é espontâneo, íntimo e emanado do que de mais profundo e genuíno há no ser volente, a sua consciência. Esta consciência livre é vista como algo vivo e plástico, não como um mecanismo rígido, está em constante movimento transformador e cada ser humano é o autor dos seus pensamentos e das suas vontades.

Um dos argumentos utilizados para defender esta posição é o argumento metafísico, apresentado por S. Tomás de Aquino. Segundo este argumento o fim último do querer do homem é a felicidade, esta é o bem supremo que se quer necessariamente: “O desejo do fim último não é algo de que sejamos donos.”²⁹ Ora, parece que aparentemente S. Tomás de Aquino nega a liberdade. No entanto, não o faz pois defende que apesar da absoluta necessidade do fim último, o homem tem liberdade de escolher o meios para o alcançar: “Não se escolhe o fim, mas sim o que leva ao fim.”³⁰ Desta forma, a liberdade da vontade fica garantida na medida em que a escolha do caminho para a felicidade é livremente efectuada por cada ser humano.

Um outro lugar onde o conceito de liberdade aparece é na obra de Immanuel Kant. Este filósofo não demonstra propriamente a existência da liberdade; no entanto, pressupõe que esta existe, pois é uma condição indispensável para a moralidade ou, por outras palavras, pressupõe que existe pois, sem liberdade, a conduta moral do ser humano não teria sentido. Ora, o sistema moral kantiano parte do conceito de boa vontade, considerando que este é a única coisa que torna o homem digno de felicidade. Para efectivar a boa vontade é preciso agir por dever, ou seja, agir por puro respeito à lei

²⁹ “(...) le desir de la fin dernière ne fait pas partie des actes dont nous sommes maitres.”, in TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, I, q.82, a.1, ad 3., Paris, Les editions du CERF, 1984, p.716.

³⁰ “Le choix ne porte pas sur la fin, il porte sur les moyens.”, in TOMÁS DE AQUINO, *Ibidem*, I, q.82, a.1, ad 3, p.716.

moral. Esta lei, formulada sob a forma de imperativo categórico pode ser expressa da seguinte forma: “Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza.”³¹ Ora, agir tendo por base um imperativo como o apresentado não pode senão partir de uma vontade autónoma que tenha capacidade de escolha. É devido à necessidade desta autonomia que o conceito de liberdade aparece, pois sem liberdade, ou seja, sem autonomia da vontade, não se poderia formular a lei moral, razão pela qual se pode considerar a liberdade como fundamento da moralidade. Desta forma, assim como foi dito, Kant não prova a existência da liberdade, pelo que a sua argumentação não é dirigida directamente ao problema da liberdade, no entanto, para a construção do seu sistema moral, a liberdade é uma condição absolutamente necessária, na medida em que suporta a possibilidade da moralidade e, consequentemente, a possibilidade de uma vida digna de felicidade.

Por fim, gostaríamos de apresentar um último possível argumento a favor do indeterminismo: o argumento psicológico. Um dos autores em que este argumento aparece é Descartes, autor que defende que o livre arbítrio é evidente por si mesmo não necessitando de prova alguma, pois é um dato imediato para a consciência: “É tão evidente que há liberdade na nossa vontade e que podemos dar ou não dar o assentimento conforme quisermos, que isso deve ser considerado entre as noções primeiras e maximamente comuns que nos são inatas.”³² Assim, o argumento psicológico baseia-se no facto da existência de um sentimento íntimo, ou de uma vivência interior que permite apreender a liberdade de maneira directa e inequívoca. Um outro autor que recorre a este argumento é Henri Bergson. Segundo este filósofo o conhecimento científico da realidade não a pode abarcar por completo pois esta não é algo estático que se possa observar imparcialmente. A realidade está em constante mutação e o ponto de vista científico não tem uma forma de análise que acompanhe a transformação contínua, razão pela qual oferece imagens esquemáticas e simplificadas do real. Em contraposição a este ponto de vista aparece a filosofia que permite analisar os dados imediatos da consciência através da intuição. Assim, a intuição filosófica pretende penetrar na parte mais profunda da realidade, revelando a sua plenitude através

³¹ KANT, Immanuel, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Tradução Paulo Quintela, Porto, Porto Editora, 1995, p. 59.

³² DESCARTES, *Os princípios da filosofia*, I, 39, Tradução Leonel Ribeiro dos Santos, Lisboa, Editorial Presença, 1995, p. 75.

de conceitos. Obviamente esta intuição filosófica não é mágica e processa-se metodicamente mostrando que a essência do real é transformação contínua. Ora, através do processo de intuição, a liberdade aparece como uma propriedade genuína do psíquico, aparece como um dado imediato da consciência, sendo directamente vivida e experimentada: “Chama-se liberdade à relação do eu concreto com o acto que realiza. Esta relação é indefinível, precisamente porque somos livres. Com efeito, analisa-se uma coisa, mas não um processo; decompõe-se a extensão, mas não a duração. Ou antes, caso teimemos na análise, transformamos inconscientemente o progresso em coisa e a duração em extensão. Só pelo facto de pretendermos decompor o tempo concreto, desdobramos os momentos no espaço homogéneo; em vez do facto em vias de realização pomos o facto realizado e, como se começou por de alguma maneira congelar a actividade do eu, vê-se a espontaneidade a dissolver-se em inércia e a liberdade em necessidade. - É por isto que toda a definição de liberdade dará razão ao determinismo.”³³

Deste modo, para Bergson a liberdade da vontade é um objecto próprio e genuíno da autoconsciência, e a sua existência é verificada por um processo introspectivo. Sendo assim, não é necessária nenhuma prova visto que a liberdade é um facto inquestionável.

No capítulo V do seu livro *Mente, Cérebro e Ciência*³⁴, John Searle pretende conciliar o determinismo que parece estar provado pela ciência com a convicção humana de liberdade. É causa de alguma surpresa que a argumentação de Searle se inicie com uma refutação da tese compatibilista, tese segundo a qual o livre-árbítrio humano é compatível com as concepções deterministas provenientes das investigações físicas, pois ainda que tudo seja determinado no mundo natural, verificam-se algumas acções humanas livres, quando estas não são constrangidas. O contra argumento de Searle, parte da ideia de que para a sustentação do compatibilismo, o problema foi formulado de forma errónea. A questão não consiste em saber se existem compulsões internas ou externas que nos levem a fazer algo, a questão consiste em saber se nos levam a fazer algo necessariamente, ou seja, a pergunta essencial é a seguinte: dadas

³³ BERGSON, Henri, *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, cap. III, Tradução João da Silva Gama, Lisboa, Edições 70, 1988, pp. 150-151.

³⁴ SEARLE, John, *Mente, Cérebro e Ciência*, Tradução Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 1984.

exactamente as mesmas condições, poderia a pessoa ter agido de outra forma? Searle admite que, de facto, tendo em conta vários séculos de investigações físicas e fazendo o ser humano também parte do mundo físico, a actual concepção de realidade física leva à crença no determinismo. No entanto, a experiência de agir de forma voluntária e livre é absolutamente inegável, pode até dizer-se que sem a pressuposição de liberdade, não existiriam acções verdadeiramente humanas. Desta forma, ainda que teoricamente se aceite o determinismo, na prática não se pode actuar sem a pressuposição de liberdade, dado que é universal a experiência humana de que dadas as mesmas circunstâncias poder-se-ia ter agido de outra forma.

Como se tentou demonstrar, há inúmeras posições filosóficas que se referem ao problema da liberdade. Pretender encontrar uma solução definitiva para o problema é causa não é um projecto plausível. Neste sentido, questionar a liberdade é algo que pode ser muito apelativo para jovens estudantes, assim como revela que os problemas verdadeiramente filosóficos são intemporais e constitutivamente irresolúveis de forma consensual. Ainda assim, deve ser feito o convite à adopção de uma determinada posição consciente acerca do problema. Tentando responder ao desafio, parece plausível adoptar a posição segundo a qual podemos ser livres para fazer ou não fazermos o que queremos, mas nunca se poderá saber se aquilo que queremos, o queremos livremente ou não.

• Valores e valoração

Assim como as demais temáticas abordadas no presente relatório, seria impossível fazer um estudo muito aprofundado sobre valores, pois a riqueza do tema em causa exigiria um tempo de investigação que não corresponde à duração do Mestrado em Ensino de Filosofia. No entanto, dirigindo-se o mestrado à formação de Professores de Ensino Secundário, o nível a que se dirige essencialmente – alunos do 10º e 11º anos – não permite investigações filosóficas muitíssimo alargadas.

Numa época regularmente acusada de perder valores ou, pior ainda, de não assegurar estabilidade valorativa aos elementos humanos que a constituem, mais se pode falar da existência simultânea de inúmeras correntes axiológicas, muitas vezes contraditórias entre si. Desta forma, parece que o problema principal não é a inexistência de valores senão uma “sobrelocação” de critérios valorativos coexistentes

num mesmo espaço e ao mesmo tempo, que baralham possíveis tomadas de posição estáveis no que diz respeito à escolha daquilo que dá normas à conduta.

Assim, a tarefa principal de um docente que pretende abordar esta temática a nível de ensino secundário consiste em fornecer as ferramentas necessárias aos alunos para que estes adoptem uma posição crítica face aos, muitas vezes impostos, modos de acção que os rodeiam e pelos quais são influenciados. Além disto, é preciso ter em conta que estes modos de acção não estão necessariamente fundados num sistema de valores fundamentado pelo que, além de tentar desformatar formas de pensar acríticas, é imprescindível o convite à fundamentação de modos de acção conscientes e passíveis de serem respeitados.

Tentando de alguma forma ultrapassar as questões básicas e essenciais tratadas em contexto de sala de aula³⁵, como a distinção entre juízos de facto e juízos de valor, as questões da bipolaridade dos valores, da relatividade e da hierarquia dos valores, assim como dos critérios valorativos, gostaríamos de reflectir um pouco sobre alguns fenómenos actuais da relação ou não-relação entre acção e valores, assim como nos pareceu relevante abordar algumas ideias de um pensador que se dedicou a temáticas axiológicas: Max Scheler.

Ora, é comum na sociedade ocidental actual o regozijo pelo facto de se ter chegado a um ponto de aceitação mútua entre diferentes sistemas morais que coabitam, aparentemente de forma pacífica, num mesmo espaço e ao mesmo tempo. Parece que esta tolerância é um produto de uma suposta evolução civilizacional baseada no respeito mútuo e na aceitação de que diferentes valores que regem diferentes sistemas morais são igualmente válidos. Assim, pode dizer-se que, de uma forma generalizada e exceptuando pontuais excepções, assiste-se a uma aceitação de quase todos os critérios valorativos, baseada na crença de que todos os seres racionais têm a capacidade de criar e fundamentar os seus modos de vida consoante a escolha e organização de valores que privilegiam e de valores que recusam. A par desta aceitação, já desde o Iluminismo com a sobrevalorização da racionalidade e do ser humano como indivíduo cuja dignidade é intocável, tem-se vindo a desenvolver também um ponto de vista cuja prioridade, mesmo dentro de uma comunidade, é o bem individual e não o colectivo. Isto não quer

³⁵ Ver planificações e roteiros das aulas nº 21 e 22, pp. 84-94.

dizer que se despreze o bem colectivo, senão que este está, de alguma forma, subordinado ao individual. Ora, por outro lado, esta sobrevalorização do individual não implica o que se explica em seguida, mas convida a que aquilo que é bom seja identificado com o que é agradável e que aquilo que é mau seja, por sua vez, identificado com o desagradável. Parecem, de facto, existir relações lógicas entre este tipo de identificação, o problema nasce quando aquilo que é agradável para um determinado sujeito resulta em algo desagradável para outro, ou ainda quando aquilo que é individualmente agradável é visto como o mais desejável independentemente das consequências que essa agradabilidade possa trazer ao bem comum. Claro está, que privilegiando o bem individual, o bem comum é tomando como a soma de todos os bens individuais e nada mais que isso quando, na verdade, o bem comum é aquilo que a todos convém.

Juntando ao máximo respeito pelo individualismo exacerbado, a crença de que todos os seres racionais têm a capacidade de criar um sistema valorativo próprio e que reger-se por esse sistema valorativo próprio é um direito inalienável de qualquer sujeito, aparece, ironicamente, um fenómeno presente actualmente perante a tomada de qualquer decisão ética: a indiferença. Se tudo é válido e se não se consegue chegar a um acordo sobre o bem e o mal, então não há necessidade alguma de respeitar qualquer hierarquia de valores, nem sequer de justificar a acção perante determinado quadro valorativo. Cada um actua conforme o que é agradável no momento da decisão e ninguém tem a legitimidade de valorar a acção de outro, salvo em casos graves de ataque ao bem individual que está protegido juridicamente. À concepção filosófica que está por detrás desta forma de actuação dá-se o nome de relativismo axiológico. Segundo este tipo de relativismo, todos os valores são relativos a cada sujeito, e o que é um valor para um, pode ser um desvalor para outro.

Claro está que esta análise não se aplica linearmente a toda a população ocidental, mas é um dado que facilmente se pode verificar de forma muito generalizada. Ainda assim, poder-se-ia efectuar um estudo mais profundo, tanto a nível micro como meso e macro, que ajudaria a perceber melhor quais os verdadeiros motores da acção humana actualmente.

Passamos à análise de algumas ideias de um autor que muito contribuiu para as investigações cujo objecto de estudo são os valores, Max Scheler. Este autor apresenta-

nos a seguinte definição: “Uma moral é um sistema de regras de preferência entre os valores mesmos, um sistema que só se pode descobrir por detrás das avaliações concretas da época e do povo.”³⁶ Ao contrário do que aparentemente pode parecer, o facto de Max Scheler chamar a atenção para as condicionantes histórico-culturais não apoia o relativismo axiológico que acima criticámos. O facto da organização valorativa variar de época para época não significa que os valores são relativos e que não é possível encontrar valores absolutos, assim como o facto de não se ter conseguido realizar alguma coisa não significa que essa coisa não se possa realizar. Talvez seja o sentimento de impotência face à dificuldade em encontrar sistemas morais estáveis que todos possam partilhar e em actuar com o bem universalmente válido como móbil, que leva à crença de que os valores são algo relativo, não só a cada época e a cada lugar, mas também a cada indivíduo. Ora, é possível argumentar tanto que os valores são relativos como que são absolutos e dar uma resposta ao problema não se afigura tarefa fácil; no entanto, mais importante do que encontrar uma resposta, é importante a tomada de consciência de que a relatividade dos valores não é uma verdade consumada, ou seja, inquestionável. Defender que os valores são relativos e que não se podem encontrar valores positivos e negativos que sejam positivos e negativos para todos os indivíduos, é uma forma de absolutismo (relativismo absoluto). Quer isto dizer o seguinte: defender que os valores são relativos e não aceitar a procura e criação de sistemas morais válidos universalmente, torna a relatividade dos valores num facto absoluto – o que é autocontraditório com a crença na relatividade. Neste sentido, é importante a chamada de atenção para o facto de o *status quo* não justificar a relatividade dos valores ainda que, de alguma forma, o confirme, pois a indiferença actual relativamente a estas temáticas tenta justificar-se por essa mesma relatividade. Digamos que é fácil assumir que os valores são relativos, perdendo-se a necessidade de procurar sistemas valorativos universalmente válidos: cada indivíduo perde também a necessidade de justificar o seu modo de vida perante os que o rodeiam pois “tudo é relativo”.

Uma outra ideia muito profícua que Max Scheler nos apresenta diz respeito à “Subordinação dos valores da vida aos valores da utilidade.”³⁷ Útil é, genuinamente,

³⁶ SCHELER, Max, *Da reviravolta dos Valores*, Tradução Marco António dos Santos Casa Nova, Petrópolis - RJ, Vozes, 1994, pp. 87-88.

³⁷ SCHELER, *Ibidem*, p. 158.

algo que permite realizar alguma coisa considerada boa ou agradável, é um meio para a realização de algo a que se atribui um valor positivo. No entanto, a sociedade moderna inverteu perversamente o sentido da utilidade passando a considerar o que é útil como um fim e não como um meio: “(...) o trabalho útil é melhor que o desfrute do agradável.”³⁸ Neste sentido, útil é algo que permite atingir coisas ou um estado de ânimo agradáveis; agradável é algo que contribui para a satisfação ou contentamento. No entanto, actualmente, a contínua busca de mais e mais coisas agradáveis, de mais e mais divertimento, é um processo sem fim que nunca chega a um ponto de satisfação. A agradabilidade torna-se cada vez mais exigente nesta incessante procura, e o nível de satisfação é cada vez mais baixo. O sentido da procura é a apropriação da novidade, mas quando algo de novo é adquirido, deixa de ser novo, pelo que a energia que moveu toda essa busca se dirige a uma nova novidade. Claro está que não chegar a um ponto de satisfação que justifique toda a energia gasta na procura empreendida, gera um sentimento de frustração que se tenta compensar com qualquer outro desejo dirigido a um novo objecto considerado agradável: “E daí surge, na civilização moderna, esta acumulação contínua de coisas agradáveis que não chegam a satisfazer ninguém. Qual é o sentido afinal desta produção sem fim de coisas agradáveis, se o tipo que as pode desfrutar não as pode gozar absolutamente, e este que poderia gozá-las não as possui?”³⁹ Como se pode verificar na última citação, para além do problema da não-satisfação que se pode registar a nível micro, ou seja, a nível de cada indivíduo, a nível meso e macro verifica-se uma desequilibrada distribuição de coisas agradáveis.

Deste modo, a energia vital deixa de estar dirigida à satisfação e ao desfrute, ou seja, ao equilíbrio, mas está de alguma forma escravizada na busca, produção e aquisição úteis de coisas agradáveis. A capacidade de aquisição parece ser a actual medida de uma (aparente) felicidade e a capacidade de desfrutar, capacidade que verdadeiramente eleva o sentido da própria vida quando ultrapassa a barreira da acumulação de coisas e se dirige ao desfrute do simples – o convite a um modo de vida mais consciente e dirigido para a essência do próprio indivíduo e para a essência de tudo o que o rodeia tentando desprender-se da aparência – não é sequer vista como uma possibilidade a ser explorada.

³⁸ SCHELER, *Ibidem*, p. 162.

³⁹ SCHELER, *Ibidem*, p. 163.

• Responsabilidade Ecológica

Para além da contribuição para a formação cívica que o estudo e a análise dos inúmeros temas relacionados com a responsabilidade ecológica proporcionam, sob uma perspectiva filosófica a temática em causa é também muito rica. Neste sentido, tendo em conta o contexto do ensino secundário e a relevância do exercício filosófico como potenciador das capacidades de abstracção e de análise crítica, mais do que procurar consciencializar os alunos para os problemas decorrentes da excessiva intervenção humana na natureza, é interessante problematizar as possíveis respostas à pergunta “Por que se deve preservar a natureza?”. Não queremos com isto defender que a tomada de consciência para os problemas ecológicos não é importante; no entanto, a experiência em sala de aula confirma que, felizmente, os alunos do ensino secundário já apreendem grande parte dessa informação no contexto de outras disciplinas de anos de ensino anteriores.

Como se poderá verificar nas planificações referentes à temática da Responsabilidade Ecológica⁴⁰, as respostas à pergunta “Por que se deve preservar a natureza?” podem dividir-se em dois grandes grupos: concepção antropológica da preservação da natureza e concepção do valor intrínseco da natureza. Estas duas concepções são ligeiramente exploradas nos roteiros das duas últimas aulas leccionadas.

Tentando corresponder à inicial intenção do capítulo de Fundamentação Filosófica, como produção de materiais para a realização de trabalhos individuais por parte dos alunos interessados, gostaríamos de explorar a Teoria Utilitarista de Stuart Mill, relacionando-a com o Argumento das Gerações Futuras proposto por Hans Jonas.

O utilitarismo tem como base fundamental o Princípio da Maior Felicidade, princípio segundo o qual a moralidade de uma acção deve ser avaliada tendo em conta a quantidade de felicidade que pode trazer ao maior número de pessoas. Quer isto dizer que uma acção é moralmente válida se proporcionar mais felicidade a mais pessoas do que infelicidade. Neste sentido, a razão pela qual a felicidade geral é o bem mais desejável prende-se com o facto de cada pessoa desejar a sua própria felicidade, sendo esta aquilo que verdadeiramente é desejável, pois tudo o mais (coragem, virtude ou amor ao dinheiro, por exemplo), ainda que seja desejável por si mesmo, contribui ou

⁴⁰ Ver planificações e roteiros das aulas nº 59 e 60, pp. 96-104.

não contribui para o verdadeiro fim – a felicidade. Claro está que o cálculo de felicidade é difícil de se efectuar pelo que, para além da distinção entre prazer e dor que são dois elementos a ter em conta na operação que se pretende realizar, é preciso critérios que definam que prazeres se privilegiam e que dores se devem evitar.

Ora, como o próprio nome indica, o utilitarismo estabelece a utilidade como o verdadeiro critério da moralidade, sendo a utilidade equivalente ao bem estar do maior número de pessoas possível. Também é uma teoria consequencialista, pois não só privilegia os fins da acção e não os meios ou a intenção, como os fins justificam os meios. Procurar o maior bem possível é procurar a felicidade geral pois esta é a única coisa desejável por si mesma. Para atingir esse objectivo, aposta-se na minimização da dor e na maximização do prazer (sendo os prazeres intelectuais considerados hierarquicamente superiores aos empíricos). Assim, todos os actos individuais são avaliados e analisados quanto à sua eticidade de acordo com as consequências que esses actos trazem à felicidade geral, ou seja, ao bem para o conjunto de todas as pessoas.

Poder-se-ia perguntar pelos motivos que levam a agir conforme o princípio da felicidade do maior número. Segundo o que é exposto no terceiro capítulo de *Utilitarismo* – “Da sanção última do princípio da utilidade” –, a necessidade de agir de acordo com o princípio referido tem que ver com a sanção que aparece sob a forma de motivação: “O princípio de utilidade tem, ou não há razão para que não possa ter, todas as sanções que pertencem a qualquer outro sistema moral. Essas sanções são externas ou internas.”⁴¹ As sanções externas são de carácter social e têm que ver com o desejo de viver em harmonia com os demais; este desejo evita que se actue de forma a que os que rodeiam o agente o reprovem. Por outro lado, as sanções internas dizem respeito a um sentimento interno de obrigação moral – “A sanção interna do dever, seja qual for o nosso padrão do dever, é uma e a mesma – um sentimento na nossa própria mente, uma dor, mais ou menos intensa, concomitante da violação do dever, a qual, em naturezas morais devidamente cultivadas, faz com que, nos casos mais graves, a violação se apresente como uma impossibilidade.”⁴² Este sentimento, ainda que natural, ou seja, existente em potência em todos os indivíduos, é desenvolvido através da educação e da

⁴¹ MILL, Stuart, *Utilitarismo*, Tradução Pedro Galvão, Porto, Porto Editora, 2005, p. 68.

⁴² MILL, *Ibidem*, p. 69.

cultura. Ora, no caso de que não se actue em conformidade com o princípio da felicidade do maior número, surge o remorso ou arrependimento.

Pretende-se passar agora a uma breve análise do argumento das gerações futuras de Hans Jonas. O autor da obra *Princípio de responsabilidade* inicia a sua análise referente à constituição da contemporaneidade (século XX) estabelecendo uma diferença entre a ética tradicional e a contemporânea baseada nos conceitos de técnica e de tecnologia. Decorrente dos inúmeros e enormes desenvolvimentos tecnológicos, verificam-se algumas alterações no meio natural que inclui o habitat humano; essas alterações levam muitas vezes a modificações na estrutura básica da natureza que pôde, ao longo de milhões de anos, manter a capacidade de se equilibrar. Visto que esse equilíbrio está a ser posto em causa como consequência da intervenção humana no mundo natural, torna-se necessário pronunciarmo-nos eticamente sobre a técnica pois corremos riscos, muitas vezes sem nos darmos conta deles.

A tecnologia moderna – excessivo desenvolvimento técnico – representa uma provocação para com a natureza, uma provocação em forma de desafio que exige do mundo natural muito mais do que este pode dar sem se pôr em causa. Neste sentido, pode dizer-se que os actuais desenvolvimentos tecnológicos acarretam perigos que põem em causa a existência tal como a conhecemos.

Ora, a responsabilidade seria a dimensão que permite responder ao desenvolvimento tecnológico. Se, por um lado, a utilização técnica no sentido antigo, que acompanha o ser humano desde sempre, tinha efeitos imediatos e previsíveis, a tecnologia actual tem como característica o desfasamento entre feitos e efeitos pelo que o apelo a um posicionamento ético perante estas circunstâncias é urgente. Assim, Hans Jonas propõe que se instaure uma “heurística do medo” de modo a que a nossa capacidade de previsão dos resultados da tecnologia dê mais ênfase a possíveis consequências negativas do que a positivas. Desta forma, privilegiar diagnósticos negativos e actuar de forma a evitar que esses possíveis nefastos efeitos se efectivem, permite precaver situações possivelmente irreversíveis que comprometam a existência de vida.

Por outro lado, o filósofo em causa propõe um novo imperativo categórico – Imperativo de Responsabilidade. Este imperativo implica um compromisso dos Homens para com o que está dependente deles e tem um carácter prospectivo, na medida em que

se dirige ao futuro pois prevê o que pode vir a surgir mais tarde como consequência de feitos actuais. Deste modo, o novo imperativo categórico proposto por Hans Jonas pode ser formulado da seguinte forma: “Age de tal maneira que os efeitos da tua acção sejam compatíveis com a preservação da vida humana genuína.”⁴³ Claro está que este imperativo tem por base metafísica a crença de que ser é sempre melhor do que não-ser. Assim, decorrente deste imperativo, aparece o famoso Argumento das Gerações Futuras segundo o qual temos a responsabilidade de garantir que no futuro continue a existir a espécie humana e que, para além da responsabilidade para com a sua existência, somos também responsáveis pela sua qualidade de vida.

Verifica-se uma aproximação lógica entre as propostas de Stuart Mill e de Hans Jonas. Ambas procuram estabelecer sistemas éticos baseados nas consequências dos actos humanos. O autor de *Utilitarismo* defende que só a avaliação das consequências dos actos pode atribuir-lhes valor moral; assim, calcular as possíveis consequências das acções é um passo necessário na procura do que é moralmente válido. Hans Jonas, também preocupado com as consequências dos actos, defende que não sabendo exactamente se as consequências dos actos trarão malefícios no futuro é preferível não actuar. Como já vimos esta falta de conhecimento deve-se ao desfasamento entre feitos e efeitos que a tecnologia proporciona hoje em dia.

Além disto, se para o cálculo de felicidade utilizado no sistema utilitarista também se incluírem as gerações futuras, o apelo ao princípio de responsabilidade proposto por Jonas seria uma ferramenta muito útil para garantir, ainda que unicamente de forma teórica, a continuação da existência humana (condição básica para que a felicidade ou a dignidade e responsabilidade sejam possíveis). Uma pequena citação do *Utilitarismo* torna sustentável a comparação efectuada: “(...) a felicidade que constitui o padrão utilitarista daquilo que está certo na conduta não é a felicidade do próprio agente, mas a de todos os envolvidos.”⁴⁴ Se pensarmos que, dadas actuais circunstâncias de intervenção humana no planeta terra, as gerações futuras fazem parte do grupo de pessoas envolvidas nas consequências das nossas acções actuais, então a teoria

⁴³ “Act so that the effects of your actions are compatible with the permanence of genuine human life.”, JONAS, Hans, *The Imperative of Responsibility*, Chicago, The University of Chicago Press, 1984, p. 11.

⁴⁴ MILL, *Ibidem*, p. 58.

utilitarista também sustenta a necessidade de calcular os efeitos nos nossos actos para todos os membros da espécie humana que ainda não nasceram.

São dois sistemas éticos de cariz antropológico forte, um preocupado com a felicidade, outro com a existência digna e responsável do ser humano. Separados por um século, as preocupações de base são distintas, pois, no século XX, Hans Jonas pôde acompanhar uma série de avanços tecnológicos que mudaram radicalmente e, como muitas vezes adverte este filósofo, possivelmente de forma irreversível o curso da história.

Assim, seja para que a quantidade de felicidade no planeta terra seja a maior possível, ou para que seja garantida uma humanidade digna e responsável pelo seu futuro e pelo do planeta, é necessária a tomada de consciência de que o crescente poder de construção e de destruição do homem pode ter consequência irreparáveis – algo que é um preço demasiado alto não só para a espécie humana como para todos os seres que habitam o planeta e que, como muitas correntes ecológicas defendem, têm tanto direito como o Homem a viver e a ter as condições básicas de vida garantidas.

Identificação e caracterização da escola

De forma a conhecer o contexto em que se inseriu a prática lectiva que serve de base ao presente relatório, apresentamos uma breve e esquemática caracterização da instituição escolar.

Ficha de Escola

1. Elementos de Identificação

a. Designação

Escola Secundária Manuel Cargaleiro

b. Localização

Rua Bento Moura Portugal – Fogueteiro

2845-154 Amora

c. Início de Funcionamento

1984, com o nome de Escola Secundária do Fogueteiro. Muda em 1994 para a actual designação.

d. Situação dentro do Ensino

Oficial

e. Tipologia

A escola oferece ensino de 2º Ciclo, Secundário, assim como Cursos Tecnológicos e Profissionais.

f. Entidade de que depende

Administrativamente – Ministério da Educação

Financeiramente – Ministério da Educação

Hierarquicamente – Ministério da Educação

2. Inserção

Escola inserida num meio suburbano com todas as características sociais, culturais e económicas que daí advêm.

3. Edifício e Espaços

As instalações da escola correspondem a cinco pavilhões, um campo desportivo exterior, um gimnodesportivo partilhado com a Câmara Municipal e consideráveis espaços verdes.

4. Mobiliário e Material

a. Sala de Aula

O mobiliário da sala de aula é constituído por carteiras para dois alunos e respectivas cadeiras, um quadro, carteira do professor, um computador e um projector.

b. Outras Instalações para Acções Curriculares

Pavilhão Gimno-desportivo.

c. Instalações Complementares

Existem balneários e um refeitório.

d. Material Didáctico

As salas estão equipadas com retroprojectores, projectores e computadores.

5. Horário

Diurno

6. Pessoal

a. Pessoal Docente

130 professores.

Média de idades – 45 anos, aproximadamente.

7. População escolar

1200 alunos

8. Regulamento e Normas de Funcionamento

Consultar regulamento interno no site www.esmcargaleiro.pt

9. Projecto Educativo de Escola

Consultar no site www.esmcargaleiro.pt

10. Projecto Curricular de Escola

Consultar no site www.esmcargaleiro.pt

11. Projecto Curricular de Turma

11.1- Data de entrada em vigor

Início do ano lectivo

11.2- Responsáveis pela elaboração

Director de Turma

11.3- Responsáveis pela aprovação

Conselho de Turma

12. Indisciplina e Violência na Escola

Casos pontuais

13. Observações

- Escola muito organizada e em boas condições.
- Existe um lema de escola: “Juntos pelo conhecimento”.
- Existe um clube de Filosofia (inscrição automática dos alunos de Filosofia) que com o patrocínio de algumas editoras organiza dois eventos: as Olimpíadas da Filosofia e o Concurso de Texto Argumentativo Filosófico.

A Escola Secundária Manuel Cargaleiro é uma instituição que prima pela organização e bom funcionamento. O ambiente entre docentes é muito agradável, bem como entre todos os demais elementos (auxiliares de educação e corpo directivo), o que torna possível o desenrolar harmónico das actividades escolares. Foi um privilégio ter iniciado a prática lectiva nesta escola e tê-la-ei sempre como referência para a posterior actividade docente que possa vir a desempenhar.

Identificação e caracterização da turma

O primeiro contacto com a turma foi efectuado através da correcção dos testes de avaliação diagnóstica e pelo tratamento de dados das fichas de caracterização dos alunos e da turma que me foram entregues pela Professora Cooperante na primeira reunião destinada a calendarizar a actividade lectiva.⁴⁵

De seguida apresentam-se os resultados do tratamento de dados efectuado através da recolha e análise dos testes e fichas acima referidos.⁴⁶

⁴⁵ Questionário e Teste de Diagnóstico - Anexo 1, pp. 109-117.

⁴⁶ Na versão digital os resultados encontram-se na pasta de documentos PowerPoints, com o nome “Caracterização 10ºF” e na pasta de documentos Excel com o nome “Avaliação de Competências 10ºF”.

Como se pode verificar nos gráficos de caracterização de turma apresentados, o 10ºF é uma turma com alunos entre os 14 e os 17 anos, tendo a maioria 16, em que praticamente metade dos alunos é do sexo feminino e a outra do sexo masculino. A nível de interesses toda a turma prefere a música. 26% dos alunos são repetentes do Ensino Secundário e 17% do Ensino Básico. No que diz respeito ao meio familiar, 90% dos alunos vive com os pais, estando estes últimos a trabalhar. Quanto a hábitos de estudo 4% dos alunos afirma que só estuda para os testes, 12% que estuda todos os dias e, surpreendentemente, 65% diz que planifica os estudo semanalmente. Por fim, relativamente ao projectos escolares 21% tem como objectivo terminar o Ensino Secundário, 73% pretende ingressar no Ensino Superior e só 3% gostaria de realizar um Curso Profissional. Passando à avaliação de competências que se efectuou através do tratamento de dados dos Testes de Diagnóstico, os resultados não foram muito satisfatórios. Avaliaram-se as seguintes competências: interpretar e compreender informação, expor uma ideia ou resumir situações, desenvolver uma argumentação correcta e autónoma e, por fim, utilizar com rigor a língua portuguesa. Numa escala de evidência de 1 a 5, em que 1 equivale a “Nada evidente” e 5 a “Totalmente evidente”, pôde verificar-se que a média da avaliação das quatro competências é quase sempre “Pouco evidente”. Este primeiro contacto, não directo, permitiu perceber que a turma tinha algumas dificuldades que só ultrapassadas permitiriam uma iniciação profícua no que diz respeito à disciplina de Filosofia.

Apresenta-se em seguida uma grelha de observação de aula da turma em causa. A observação foi um segundo momento de contacto com os alunos que, como se poderá verificar, permitiu conhecê-los um pouco melhor.⁴⁷

⁴⁷ Na versão digital as grelhas de observação encontram-se na pasta de documentos Word com o nome “Observação 10ºF”

A observação de aula efectuada antes de dar início à leccionação mostrou que, apesar das dificuldades, a turma é, no geral, bastante interessada e participativa, algo que não pode deixar de motivar o professor e que é causa de grande satisfação para quem se dedica à actividade docente. Tendo em conta os dados recolhidos, as aulas foram preparadas de modo a estimular a realização de trabalhos, individuais ou em grupo, que desenvolvessem as capacidades de compreensão textual e de escrita, bem como as capacidades de conceptualização e de abstracção.

Deste modo, as aulas programaram-se de acordo com o seguinte esquema: uma primeira parte em que os alunos apresentam uma síntese da aula anterior – actividade desenvolvida desde o início do ano lectivo -, uma segunda parte mais expositiva, recorrendo ao PowerPoint que, sem sombra de duvidas, é um instrumento precioso no que diz respeito ao comportamento e atenção dos alunos e, por fim, uma terceira parte de maior actividade por parte dos alunos onde lhes é pedido que realizem determinada tarefa para apresentar no final da aula ou na aula seguinte.

Planificações, roteiros e materiais utilizados nas aulas

Aula nº 17

Sumário: Determinismo e liberdade na acção humana: o que é a liberdade e o que é o determinismo. Compatibilidade ou Incompatibilidade entre determinismo e liberdade.⁴⁹

1. Determinismo e liberdade na acção humana

- Exercício de “Brainstorming” que demonstre quais as ideias preconcebidas no que diz respeito à liberdade e ao determinismo.

1.1 O que é o determinismo?

- O Determinismo é uma corrente filosófica segundo a qual a acção humana é sempre provocada por causas anteriores. Assim, para os adeptos desta concepção, a liberdade não tem qualquer sentido.

Tipos de determinismo:

- Determinismo Físico (leis físicas regem o comportamento humano);
- Determinismo Biológico (códigos biológicos determinam a conduta humana);
- Determinismo Psicológico (personalidade e carácter psicológico de cada ser humano levam o Homem a decidir desta ou daquela maneira);
- Determinismo Sociológico (regras sociais condicionam determinantemente a acção humana);
- Determinismo Religioso (Deus continua a governar o Mundo depois da sua criação, não concedendo liberdade ao ser humano).

- Leitura e comentário do Texto 1.

1.2 O que é a liberdade?

⁴⁸ Na versão digital, a Planificação Geral 10ºF e a Planificação da aula do dia 16 de Novembro de 2009, encontram-se na pasta de documentos Word.

⁴⁹ PowerPoint utilizado nesta aula – Anexo 2, p. 118.

Origem etimológica - *libertas* (palavra latina que significa autonomia e independência)

- Liberdade é capacidade de fazer tudo o que se quer?
- Pode o Homem fazer tudo o que quer?
- Liberdade como faculdade de se determinar conscientemente em favor desta ou daquela escolha, sem constrangimento e em virtude apenas da sua vontade e de boas razões.

Tipos de liberdade:

- Liberdade Física (possibilidade de dar livre curso a actividades corporais);
- Liberdade Biológica (saúde e bom funcionamento orgânico);
- Liberdade Psicológica (capacidade de escolher uma entre várias alternativas);
- Liberdade Sociológica (liberdade concedida ao indivíduo pela sociedade em que está inserido);
- Liberdade Religiosa (independentemente de se aceitar que Deus criou o Mundo ou não, o Homem é responsável pelas suas acções).

- Leitura e comentário do Texto 2.

1.3 Compatibilidade ou Incompatibilidade entre determinismo e liberdade.

- Não podemos dizer que somos totalmente livres, pois não podemos fazer tudo o que nos apetece. No entanto, parece que também não somos absolutamente determinados por forças extrínsecas a nós mesmos. Desta forma, talvez seja plausível afirmar que a nossa liberdade começa onde as condicionantes exteriores à nossa vontade própria (condicionantes físicas, biológicas, psicológicas, sociológicas, religiosas ou morais) terminam. Ou seja, dentro de determinados parâmetros que não permitem uma liberdade absoluta, há espaço para decisões e acções livres.
- Realização de actividade de reflexão pessoal.

Comente a seguinte frase comumente denominada de **Regra de Ouro**:

“A minha liberdade termina onde começa a liberdade do outro.”

Texto 1

DETERMINISMO

“Os homens enganam-se quando eles se crêem livres. Esta opinião consiste nisto apenas, que eles estão conscientes das suas acções e ignoram as causas pelas quais são determinados.”

Espinosa, *Ética, Prop. XXXV*, Escólio

“Tal é a liberdade humana que todos se vangloriam de possuir e que consiste apenas nisto: que os homens têm consciência dos seus desejos e ignoram as causas que os determinam.

É assim que uma criança crê desejar livremente o leite e o jovem irritado crê que é livre ao querer vingar-se ou fugir se é medroso. Um embriagado crê dizer por livre decisão da sua alma o que, regressado à sobriedade, teria querido calar. De igual modo, um demente, um fala-barato e outros do mesmo género crêem agir por livre decisão da alma e não levados por impulsão. E como este preconceito é inato em todos os homens, eles não se libertam dele facilmente. Ainda que com efeito a experiência ensine mais do que o suficiente que, se há alguma coisa de que os homens são pouco capazes, é de regular os seus apetites e, ainda que constatem que estão divididos entre duas afecções contrárias, muitas vezes vendo a melhor e fazendo a pior; apesar disso, os homens crêem, no entanto, que são livres.”

Espinosa, *Carta LVIII a G.-H. Schuller*

Texto 2

LIBERDADE

“Na antiguidade, um Filósofo romano estava a discutir com um amigo que negava a liberdade humana e garantia que, para todos os Homens, não há maneira de evitar fazer o que fazem. O Filósofo pegou no seu bastão e começou a dar-lhe pauladas com toda a força que tinha. “Já chega, não batas mais!”, dizia-lhe o outro. E o Filósofo, sem deixar de surrá-lo, continuou a argumentar: “Não dizes que não sou livre e que quando faço uma coisa não posso deixar de a fazer? Pois então não gastes saliva a pedir-me que pare: sou automático.” Até que o amigo reconheceu que o filósofo podia livremente deixar de bater-lhe, e só então o Filósofo deu descanso ao pau. A prova só deve ser administrada com casos extremos e com amigos que não saibam artes marciais.”

Fernando Savater, *Ética para um Jovem*, Lisboa, Presença, p. 25, 2003.

*Ver Correção do Projecto Individual.*⁵⁰

⁵⁰ Na versão digital a Correção do Projecto Individual 1 encontra-se na pasta de documentos Excel.

Roteiro

18 de Novembro de 2009

Aula nº18

Sumário: Condicionantes da acção humana. A acção como espaço para a liberdade do agente.⁵²

1. Condicionantes da acção humana

- Será que o homem pode fazer tudo o que quer?
- Será que tudo nos é permitido?
- Será que não se pode fazer nada livremente?
- Será que o homem não passa de uma marioneta com ilusões de liberdade?

1.1 Condicionantes físico-biológicas

- O Homem é condicionado pela morfologia e fisiologia do seu corpo.
- O bom funcionamento corporal é essencial para que possamos agir nas mais diversas circunstâncias.
- Ora, a nossa estrutura biológica depende da hereditariedade, ou seja, da nossa herança genética que consiste no conjunto de características e comportamentos biologicamente transmitidos pelos pais à sua descendência.

Motivações primárias – actos que temos obrigatoriamente de realizar para preservar a nossa integridade orgânica (comer, descansar, dormir).

1.2 Condicionantes histórico-culturais

⁵¹ Na versão digital, a planificação da aula do dia 18 de Novembro de 2009, encontra-se na pasta de documentos Word.

⁵² PowerPoint utilizado nesta aula – Anexo 3, p.118.

Socialização – Modo como o indivíduo se adapta aos grupos em que se integra, o que implica a interiorização das normas sociais próprias de cada um desses grupos.

- O Homem reflecte as condições do meio social e histórico em que nasce e se desenvolve. Um homem do nosso século é definitivamente muito diferente de um homem do séc. V ou de um homem da pré-história.
- Condicionanismos culturais das diferentes épocas.

Padrões culturais – mesmo sendo anteriores e exteriores ao indivíduo, são capazes de actuar sobre ele, moldando-lhe o comportamento segundo formas que ele próprio não escolheu.

- Realização da Actividade A

2. A acção como espaço para a liberdade do agente

- Não podemos dizer que somos totalmente livres, pois não podemos fazer tudo o que nos apetece. No entanto, parece que também não somos absolutamente determinados por forças extrínsecas a nós mesmos. Desta forma, talvez seja plausível afirmar que a nossa liberdade começa onde as condicionantes exteriores à nossa vontade própria (condicionantes físicas, biológicas, psicológicas, sociológicas, religiosas ou morais) terminam. Ou seja, dentro de determinados parâmetros que não permitem uma liberdade absoluta, há espaço para decisões e acções livres. (Revisão da aula anterior).
- Sentindo-se limitado o homem soube criar formas de compensar essas limitações.
- A grandeza do homem não está naquilo que lhe é dado pela natureza, mas, antes, naquilo a que pode chegar com a sua actuação.
- O Homem constrói-se a si mesmo.
- As nossas escolhas e o modo como actuamos vão moldando a nossa personalidade ao longo do tempo.
- Homem como obreiro do Mundo, que vai adaptando o que o rodeia às suas necessidades para maior satisfação e conforto.
- Revelação da autonomia nas várias hipóteses de escolha perante determinada situação.
- Há sempre margem para agir livremente.

- Realização dos exercícios 6, 7 e 8 da página 75 do Manual.
- Análise do texto T6, da página 78 do Manual.

Actividade A

- Estabeleça a correspondência entre as colunas de modo a obter afirmações verdadeiras.

Coluna 1	Coluna 2
1 – O comportamento humano é	A- aprender a viver como vive o nosso grupo social, aprender a sua linguagem e adoptar os seus costumes e formas padronizadas de comportamentos.
2 – A cultura é	B- poder decidir e optar.
3 – Crescer de forma humana é	C- assumir-se como autor de um acto.
4 – As nossas características biológicas são	D- produto da cultura, isto é, modelado de acordo com valores, regras e normas sociais.
5 – Ser livre é	E- o conjunto de crenças, de valores e de normas que condicionam o comportamento humano.
6 – Ser agente é	F- condicionada por factores e motivações biológicas e factores e motivações sócio-culturais.
7 – A acção humana é	G- factores determinantes do agir humano porque lhe conferem um conjunto de potencialidades e de limitações.

2º Teste Formativo

10ºF

Grupo I

1. Classifique as seguintes frases de verdadeiras ou falsas:

- 1.1** A origem etimológica da palavra filosofia expressa não a posse mas o desejo e o interesse pela aventura do conhecimento.
- 1.2** A filosofia problematiza as suas próprias questões mas aceita como válido o conhecimento habitual, ou seja, o senso comum.
- 1.3** Perguntar que elementos entram na constituição do quartzo é uma questão filosófica.
- 1.4** Perguntar o que é uma obra de arte é uma questão filosófica.
- 1.5** Problematizar é criar problemas sobre tudo o que nos apetece.
- 1.6** Os Homens e os Animais irracionais são de tal forma diferentes que nada têm em comum.
- 1.7** Tudo o que o Homem faz é produto de decisões conscientes.
- 1.8** Tomar uma decisão conscientemente é controlar todas as possíveis consequências da minha acção.
- 1.9** Liberdade é a capacidade de fazermos tudo o que quisermos.
- 1.10** Determinismo é uma corrente filosófica que nega a liberdade do ser humano.

2. Escolha a hipótese correcta:

⁵³ Na versão digital, a planificação da aula de dia 23 de Novembro de 2009, encontra-se na pasta de documentos Word.

2.1 Um texto argumentativo é organizado da seguinte forma:

- a) Tese, tema, conclusão e corpo argumentativo.
- b) Conclusão, corpo argumentativo, tema e tese.
- c) Tema, Tese, corpo argumentativo e conclusão.
- d) Corpo argumentativo, tema, tese e conclusão.

2.2 Tese é:

- a) a opinião de um filósofo.
- b) uma hipótese ou teoria assumida pelo argumentador quanto a um tema/problema.
- c) Uma proposição cuja verdade não tem de ser garantida.
- d) Uma proposição seguramente verdadeira.

2.3 O conceito de acção designa actos que são simultaneamente:

- a) conscientes, não-intencionais e voluntários.
- b) Intencionais, conscientes e involuntários.
- c) Inconscientes, voluntários e intencionais.
- d) Conscientes, voluntários e intencionais.

3. Faça corresponder a coluna A à coluna B:

3.1

Coluna A	Coluna B
1. Acção	A. Sujeito
2. Decisão	B. Ponderação
3. Agente	C. Escolha Racional
4. Motivo	D. Acto Humano
5. Deliberação	E. Razão
6. Projecto	F. Intenção

3.2

Coluna A	Coluna B
	A. Dei-lhe duas estaladas porque não gostei do que fez.

1. Actos do Homem	B. A minha irmã ia na rua e caiu em cima de um monte de lixo.
	C. Dei um donativo para o Banco Alimentar.
2. Actos Humanos	D. Engasguei-me a beber coca-cola.
	E. O meu avô ressona muito à noite.
	F. Estava tanto calor que viemo-nos embora.

Grupo II

1. Responda de forma clara e sucinta às seguintes questões

1.1 As questões filosóficas têm um carácter aberto ou fechado? Justifique a sua resposta.

1.2 Qual é a diferença entre actos voluntários e actos involuntários?

1.3 Quais são os diferentes tipos de determinismo?

1.4 Quais são os diferentes tipos de liberdade?

Grupo III

1. Elabore um pequeno texto argumentativo que aborde o seguinte problema:

- Se sou completamente determinado, não sou livre. No entanto, sinto que sou livre em muitas decisões que tomo. Como posso compatibilizar este sentimento de liberdade com as condicionantes físico-biológicas e histórico-culturais que influenciam a minha acção?

Correcção do 2º Teste Formativo

10ºF

Grupo I

4. Classifique as seguintes frases de verdadeiras ou falsas:

- 4.1 A origem etimológica da palavra filosofia expressa não a posse mas o desejo e o interesse pela aventura do conhecimento. **V**
- 4.2 A filosofia problematiza as suas próprias questões mas aceita como válido o conhecimento habitual, ou seja, o senso comum. **F**
- 4.3 Perguntar que elementos entram na constituição do quartzo é uma questão filosófica. **F**
- 4.4 Perguntar o que é uma obra de arte é uma questão filosófica. **V**
- 4.5 Problematizar é criar problemas sobre tudo o que nos apetece. **F**
- 4.6 Os Homens e os Animais irracionais são de tal forma diferentes que nada têm em comum. **F**
- 4.7 Tudo o que o Homem faz é produto de decisões conscientes. **F**
- 4.8 Tomar uma decisão conscientemente é controlar todas as possíveis consequências da minha acção. **F**
- 4.9 Liberdade é a capacidade de fazermos tudo o que quisermos. **F**
- 4.10 Determinismo é uma corrente filosófica que nega a liberdade do ser humano. **V**

5. Escolha a hipótese correcta:

- 5.1 Um texto argumentativo é organizado da seguinte forma:
 - e) Tese, tema, conclusão e corpo argumentativo.
 - f) Conclusão, corpo argumentativo, tema e tese.
 - g) Tema, Tese, corpo argumentativo e conclusão.**
 - h) Corpo argumentativo, tema, tese e conclusão.

5.2 Tese é:

- e) a opinião de um filósofo.
- f) **uma hipótese ou teoria assumida pelo argumentador quanto a um tema/problema.**
- g) Uma proposição cuja verdade não tem de ser garantida.
- h) Uma proposição seguramente verdadeira.

5.3 O conceito de acção designa actos que são simultaneamente:

- e) conscientes, não-intencionais e voluntários.
- f) Intencionais, conscientes e involuntários.
- g) Inconscientes, voluntários e intencionais.
- h) **Conscientes, voluntários e intencionais.**

6. Faça corresponder a coluna A à coluna B:

3.1

Coluna A	Coluna B
1. Acção	A. Sujeito
2. Decisão	B. Ponderação
3. Agente	C. Escolha Racional
4. Motivo	D. Acto Humano
5. Deliberação	E. Razão
6. Projecto	F. Intenção

3.2

Coluna A	Coluna B
1. Actos do Homem	A. Dei-lhe duas estaladas porque não gostei do que fez.
	B. A minha irmã ia na rua e caiu em cima de um monte de lixo.
	C. Dei um donativo para o Banco Alimentar.
2. Actos Humanos	D. Engasguei-me a beber coca-cola.
	E. O meu avô ressona muito à noite.
	F. Estava tanto calor que viemo-nos embora.

Grupo II

2. Responda de forma clara e sucinta às seguintes questões

2.1 As questões filosóficas têm um carácter aberto ou fechado? Justifique a sua resposta.

As questões filosóficas têm um carácter aberto pois não têm uma única resposta objectiva. É possível, e mesmo desejável, que existam várias hipóteses de resposta que se confrontem através da actividade argumentativa

2.2 Qual é a diferença entre actos voluntários e actos involuntários?

Um acto voluntário é um acto que resulta de um processo com quatro momentos: concepção, deliberação, decisão e acção. Um acto involuntário é um acto espontâneo e irreflectido.

2.3 Quais são os diferentes tipos de determinismo?

Os diferentes tipos de determinismo são:

- **Determinismo Físico (leis físicas regem o comportamento humano);**
- **Determinismo Biológico (códigos biológicos determinam a conduta humana);**
- **Determinismo Psicológico (personalidade e carácter psicológico de cada ser humano levam o Homem a decidir desta ou daquela maneira);**
- **Determinismo Sociológico (regras sociais condicionam determinantemente a acção humana);**
- **Determinismo Religioso (Deus continua a governar o Mundo depois da sua criação, não concedendo liberdade ao ser humano).**

2.4 Quais são os diferentes tipos de liberdade?

Os diferentes tipos de liberdade são:

- **Liberdade Física** (possibilidade de dar livre curso a actividades corporais);
- **Liberdade Biológica** (saúde e bom funcionamento orgânico);
- **Liberdade Psicológica** (capacidade de escolher uma entre várias alternativas);
- **Liberdade Sociológica** (liberdade concedida ao indivíduo pela sociedade em que está inserido);
- **Liberdade Religiosa** (dois sentidos: possibilidade de se escolher que religião seguir, ou não seguir nenhuma; e, independentemente de se aceitar que Deus criou o Mundo ou não, o Homem é responsável pelas suas acções).

-

Grupo III

2. Elabore um pequeno texto argumentativo que aborde o seguinte problema:

- Se sou completamente determinado, não sou livre. No entanto, sinto que sou livre em muitas decisões que tomo. Como posso compatibilizar este sentimento de liberdade com as condicionantes físico-biológicas e histórico-culturais que influenciam a minha acção?

-

Não podemos dizer que somos totalmente livres, pois não podemos fazer tudo o que nos apetece. No entanto, parece que também não somos absolutamente determinados por forças extrínsecas a nós mesmos. Desta forma, talvez seja plausível afirmar que a nossa liberdade começa onde as condicionantes exteriores à nossa vontade própria (condicionantes físicas, biológicas, psicológicas, sociológicas, religiosas ou morais) terminam. Ou seja, dentro de determinados parâmetros que não permitem uma liberdade absoluta, há espaço para decisões e acções livres.

Roteiro

30 de Novembro de 2009

Aula nº 21

Sumário: Análise e compreensão da experiência valorativa: valores, valoração e a bipolaridade dos valores.⁵⁵

1. Análise e compreensão da experiência valorativa

- Exercício de Brainstorming sobre o que são os valores

- Leitura e comentário do Texto da p. 87 do Manual

1.1 Valores e valoração

- Estamos constantemente a atribuir valor a tudo o que nos rodeia.
- O valor não é algo que pertence à coisa que se está a valorar, é algo que é atribuído por um sujeito a essa mesma coisa.

Axiologia – disciplina filosófica que estuda os valores. Etimologicamente deriva da palavra grega *axios* que significa o que é precioso.

⁵⁴ Na versão digital, as planificações de aulas dos dias 25 e 30 de Novembro de 2009, encontram-se na pasta de documentos Word.

⁵⁵ PowerPoint utilizado nesta aula – Anexo 4, p. 119.

- Análise do esquema da p. 89 do manual.

Juízos de Facto – Afirmações que descrevem objectivamente a realidade, sem acrescentar qualquer interpretação, comentário ou opinião pessoal.

Ex. Lisboa é a capital de Portugal

Ontem assisti a um concerto na Casa da Música

Juízos de Valor – Enunciados que traduzem o que valem as coisas para determinado sujeito, seja em função da utilidade, da estética, da moral ou de qualquer outro critério valorativo.

Ex. Copiar nos testes é mau.

A discriminação racial é a pior das atitudes.

- Realização da actividade da p. 91 do Manual.

1.2 Bipolaridade dos valores

- O Homem, desejavelmente, sente atracção pelos valores positivos e repulsa pelos valores negativos.
- A um valor positivo corresponde sempre um negativo e vice-versa.

Bipolaridade – Circunstância de cada valor oscilar entre dois pólos, isto é, de um valor positivo se colocar simetricamente em relação a um valor negativo que é o seu contrario.

- Análise do esquema da p. 92 do Manual.

- Realização do **Projecto de Grupo**.

A turma é dividida em grupos, ficando cada grupo responsável pela leitura, comentário e apresentação de um dos textos distribuídos. A apresentação é feita de memória, sem recurso a qualquer ferramenta de apoio. Todos os elementos do grupo devem falar.

Texto 1

O que são os valores?

Os valores não existem por si mesmos: necessitam de um depositário sobre o qual descansam – *beleza* de um quadro, *elegância* de um vestido ou *utilidade* de uma ferramenta, por exemplo.

Os valores não são coisas nem elementos das coisas, são qualidades que um sujeito atribui a coisas. (...)

Uma característica fundamental dos valores é a sua bipolaridade. Enquanto as coisas são o que são, os valores apresentam-se desdobrados num valor positivo e o correspondente negativo. Assim a beleza opõe-se à fealdade, o mal ao bem (...) A bipolaridade implica a ruptura com a indiferença. Frente aos objectos do mundo físico podemos ser indiferentes. Pelo contrário, quando a esses objectos se incorpora um valor, a indiferença é impossível. Não há obra de arte que seja neutra, nem pessoa que se mantenha indiferente ao escutar uma sinfonia, ao ler um poema ou a ver um quadro.

Fronzizi, *Que son los Valores?*

(Texto adaptado)

Texto 2

Quais as características dos valores?

Em primeiro lugar, o valor situa-se na ordem ideal e não na dos objectos concretos ou dos acontecimentos.

Durkheim estabelecia a distinção entre juízos de facto e juízos de valor. Os primeiros são juízos que dizem o que é ou como é a realidade. Em contrapartida, os juízos de valor dizem respeito à qualidade das coisas ou ao apreço que se lhes atribui. Quando digo que certos acontecimentos são felizes, estou a fazer um juízo de valor. Mas se os valores são inspiradores dos juízos, são-no igualmente das condutas. Esta é uma segunda característica ligada aos valores.

A terceira característica dos valores que ressalta da nossa definição é a sua relatividade. Os valores são sempre específicos de uma sociedade; são-no também de um tempo histórico, portanto variam não só no tempo como duma sociedade para outra.

Referimo-nos agora a uma quarta característica dos valores. A adesão a um valor não resulta, regra geral, de um movimento exclusivamente racional e lógico, mas antes duma mistura de raciocínio e de intuição espontânea, na qual a afectividade desempenha um papel importante. (...)

Guy Rocher, *Sociologia Geral*.

(Texto adaptado)

Texto 3

Quais os valores da nossa sociedade?

A nossa sociedade actual está toda montada em torno de uma catastrófica interpretação do famoso “Aproveita a vida” (*carpe diem*) de Horácio (poeta latino 65 – 8 a.C.).

Com efeito, aquilo que para o poeta consistia num apelo à vida autêntica, num convite à capacidade para intensificarmos a realização dos nossos possíveis, numa vida boa em sentido pleno, tornou-se, na interpretação contemporânea fomentada pela moderna tecnologia, numa intensificação do supérfluo e de padrões homogeneizadores da existência.

O que vale não é o que torna as pessoas interiormente mais ricas, o que amplia o seu desempenho como cidadãos válidos. O que vale é o que permite o aumento do PIB (Produto Interno Bruto), da produção, do crescimento. O que idolatramos colectivamente é o que permite maior aquisição de bens materiais, férias em locais longínquos, de preferência só acessíveis de avião e carros com motores mais potentes.

Viriato S. Marques, *Jornal de Letras*, ano XVI, nº667.

(Texto adaptado)

Texto 4

Crise de valores

A crença num progresso indefinido, tido até agora como um dogma intocável, já não é admissível; há quem entreveja que a civilização ocidental em vez de continuar sempre a desenvolver-se no mesmo sentido, poderá muito bem chegar um dia a um ponto de paragem.

É preciso perceber que esta civilização não ocupa nenhum lugar privilegiado na história do mundo e que pode ter a mesma sorte de tantas outras que já desapareceram em épocas mais ou menos distantes, e de que apenas ficaram traços ínfimos, vestígios dificilmente perceptíveis ou identificáveis.

Portanto, se se diz que o mundo moderno está em crise, quer dizer que ele chegou a um ponto crítico, que é preciso uma mudança de orientação, de bom grado ou à força, de maneira mais ou menos brusca, com ou sem catástrofe.

René Guénon, *La crise du Monde Moderne*

(Texto adaptado)

Texto 5

Quais os valores positivos contemporâneos?

No passado os homens tinham certezas religiosas e morais. Toda a vida individual e social estava organizada em redor dessas crenças sagradas. Contudo, as grandes revoluções culturais contemporâneas, a libertação sexual e o feminismo, fizeram desaparecer muitas crenças e muitas normas imutáveis.

Muitos pensadores constataam que o pensamento progressista hoje triunfa, mas como que despojado de valores. Ensina a não ser fanático, a ser tolerante, racional, mas, ao fazê-lo, aceita um pouco de tudo, o consumismo, a superficialidade da moda, o vazio da televisão. Não consegue, sobretudo, fazer despontar nos indivíduos, uma chama que vá para além do mero bem-estar. Não sabe fornecer critérios do bem e do mal, do justo e do injusto. Desta forma, tudo se reduz à opinião e à conveniência pessoais.

No entanto, a nossa sociedade defende as crianças, os velhos, os doentes; combate os preconceitos raciais; favoreceu a ciência e difundiu a instrução; tornou-nos mais compreensivos das necessidades dos outros, mais civilizados, mais amáveis. Sabemos que é nosso dever acabar com a miséria, com a fome, com os desastres provocados pelas doenças.

Talvez sejamos hipócritas mas damos-nos conta de que os desastres sociais e naturais são produto do nosso egoísmo individual e colectivo.

Francesco Alberoni e Salvatore Veca, *O Altruísmo e a Moral*

(Texto adaptado)

Roteiro

2 de Dezembro de 2009

Aula nº 22

Sumário: Análise e compreensão da experiência valorativa: a hierarquia dos valores e os critérios valorativos. Entrega e correcção dos testes sumativos.⁵⁷

1. Análise e compreensão da experiência valorativa

1.1 Hierarquia dos valores

- Cada pessoa estabelece a sua própria escala de valores em função das suas prioridades.

Hierarquia – Propriedade dos valores segundo a qual se subordinam uns aos outros em função da valiosidade que cada um tem para o sujeito.

Hierarquização dos valores ↔ Definição de critérios

- Teoria das necessidades de Maslow (Análise do esquema da p. 95 do Manual)

Relatividade dos valores – a nível individual, está presente na mobilidade dos valores dentro da escala hierárquica que cada um estabelece em função do momento, das circunstâncias e daquilo que pretende atingir.

1.2 Critérios Valorativos

- Os valores variam em função do grupo social e da cultura.

Diversidade de culturas ↔ Variabilidade de condutas ↔ Não-uniformidade dos valores

- Critérios valorativos não são indiferentes à passagem do tempo.

⁵⁶ Na versão digital, a planificação da aula de dia 2 de Dezembro de 2009, encontra-se na pasta de documentos Word.

⁵⁷ PowerPoint utilizado nesta aula – Anexo 5, p. 120.

Relatividade dos valores – a nível colectivo, está presente na variabilidade das escalas estabelecidas de acordo com a época histórica, a cultura, o lugar e o grupo civilizacional.

1.2.1 Critérios trans-subjectivos

- Transcendem o âmbito pessoal e regional.

Aldeia Global ← **Procura conjunta, à escala planetária, de resolução para os problemas que a todos afectam.**

1.2.1.1 Critério da dignidade humana

“Quando uma coisa tem preço pode pôr-se, em vez dela, qualquer outra coisa como equivalente; mas quando uma coisa está acima de qualquer preço e, portanto, não permite equivalentes, então ela tem dignidade.”

Immanuel Kant

Declaração Universal dos Direitos do Homem:

- Direito à vida e à saúde;
- Direito à não-discriminação;
- Proibição de tratamentos cruéis e degradantes;
- Respeito pela privacidade e pela vida familiar.

1.2.1.2 Critério da fundamentação consensual

- Segundo este critério, possui valor aquilo em que todos estão de acordo.

Objectivo – Chegar a um consenso quanto ao que deve ou não ser feito.

1.2.1.3 Critério da democracia

- Uma sociedade perfeita em que todos os seus membros estejam de acordo é uma utopia, logo tem valor aquilo que for partilhado de modo mais amplo.
- O valor será o que contribui para o maior bem do maior número de pessoas e provocar menos mal ao menor número delas.

- Realização do exercício da p. 99 do Manual.

2. Entrega e correcção dos Testes Sumativos

- A correcção dos testes será disponibilizada no moodle, pelo que a correcção em aula se efectuará lendo as repostas mais cotadas de cada pergunta.

Roteiro

17 de Maio de 2010

Aula nº 59

Sumário: Responsabilidade Ecológica: os direitos da natureza.⁵⁹

- Porque falar de responsabilidade ecológica? (lançar a pergunta à turma)
- A acção humana no planeta terra tem vindo a destruir o equilíbrio ecológico natural. (Exemplos: poluição, esgotamento dos recursos naturais, desflorestação)
- De forma a solucionar problemas como os apontados é necessário fomentar a **consciência ecológica**. Esta consistiria na capacidade de agir em sintonia com a prevenção dos excessos e assegurar a continuidade da vida e dos recursos naturais.

Assim, o Homem pode/deve:

- a) Sacrificar alguns interesses imediatos para salvaguardar o bem comum.
- b) Diminuir o egoísmo individual e indiferente ao que o rodeia.
- c) Estimular o respeito e a responsabilidade pela Natureza.
- d) Promover novas atitudes e comportamentos perante a crise ecológica.

- Ora, hoje em dia é relativamente pacífica a posição de que é necessário ter em conta as implicações que a acção humana pode ter no equilíbrio natural. (Exemplo: separação do lixo)
- No entanto, deve ser tida em atenção a diferença quantitativa e qualitativa da consciência ecológica entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos.

Mas por que se deve preservar o ambiente?

1. Concepção antropológica da preservação da natureza

⁵⁸ Na versão digital, a Planificação Geral 2 10°F e a planificação da aula do dia 17 de Maio de 2010, encontram-se na pasta de documentos Word.

⁵⁹ PowerPoint utilizado nesta aula – Anexo 6, p. 121.

Ainda que muitas vezes não tenha consciência disso, o Homem depende do equilíbrio natural para que possa sobreviver; neste sentido, para que a vida humana tenha continuidade no planeta terra, torna-se necessário tomar conta deste último de forma a não destruí-lo.

Argumento das gerações futuras:

“Não ponhas em perigo as condições de uma perpetuação indefinida da humanidade na Terra.”

Hans Jonas

- O que ainda não existe pode ser sujeito de direitos?
- Podemos ser responsabilizados pelo mal que não impedimos ou que não tentámos impedir?
- Se a resposta é afirmativa, trata-se de uma concepção antropológica de preservação da natureza pois, dada a ameaça da tecnociência, a presença humana no planeta deixou de ser um dado inquestionável. Neste caso, o ser humano é a razão principal que fundamenta a necessidade de preservação.

2. Concepção do valor intrínseco da natureza

Valor intrínseco – o valor de uma coisa reside nessa mesma coisa (Felicidade, por exemplo)

Valor instrumental – o valor de uma coisa reside na utilidade que tem para algo exterior a essa mesma coisa (dinheiro, por exemplo)

Natureza – valor intrínseco ou valor instrumental?

- Se tem um valor intrínseco, ou seja, tem um valor próprio, independente da sua utilidade para a humanidade; então deve ser respeitada pelo que é e não por ter interesse para alguém; tem, portanto, **direitos próprios**.

Direito autónomo da natureza (Hans Jonas) – há um dever prioritário (proteger e salvar a biosfera) e uma consequência que do seu cumprimento pode decorrer (salvar as gerações futuras)

- Leitura e comentário (em forma de texto argumentativo) do Texto 1.

Texto 1

O ambiente

“Um rio serpenteia por entre ravinas cobertas de floresta e gargantas escarpadas em direcção ao mar. A comissão hidroeléctrica estatal considera as quedas de água energia não aproveitada. A construção de uma barragem numa das gargantas proporcionaria trabalho durante três anos a 1000 pessoas e emprego a longo prazo para 20 ou 30. A albufeira armazenaria água suficiente para garantir que o estado satisfaria de forma económica as suas necessidades energéticas na década seguinte. Esta situação fomentaria o estabelecimento de indústrias de energia intensiva, contribuindo assim ainda mais para o emprego e crescimento económico.

O terreno acidentado do vale do rio só permite o acesso a pessoas de razoável condição física, mas é, apesar de tudo, um lugar predilecto dos que gostam de passear pelo bosque. O próprio rio atrai os mais ousados praticantes de desportos radicais, como o *rafting*. No coração dos vales abrigados encontravam-se manchas de uma espécie rara de pinheiros, tendo muitas das árvores uma idade superior a 1000 anos. Os vales e desfiladeiros abrigam muitos animais aves, incluindo uma espécie em perigo de rato marsupial, que raramente se vê fora do vale. Pode haver também muitos outros animais e plantas raros, mas ninguém sabe ao certo porque os cientistas ainda não estudaram a região a fundo.”

Peter Singer, *Ética Prática*

Será que se deve construir a barragem?

Responda à pergunta em forma de texto argumentativo.

*Ver Correção dos Projectos Individuais*⁶⁰

⁶⁰ Na versão digital, a Correção dos Projectos Individuais 2 encontra-se na pasta de documentos Excel.

Roteiro

19 de Maio de 2010

Aula nº 60

Sumário – A responsabilidade ecológica segundo Hans Jonas.

Ecologia Profunda.⁶²

Hans Jonas, filósofo alemão (1903-1993)

Princípio de Responsabilidade

- A acção das gerações humanas actuais deve ter um sentido fundamental: assegurar a possibilidade de uma existência digna às gerações futuras mediante a salvaguarda da qualidade de vida.
- Qual é o nosso dever no momento actual para que essa finalidade se cumpra? Antecipar as consequências eventualmente nefastas do nosso poder científico-tecnológico e impor-lhes limites.
- Três exigências fundamentais são colocadas a quem age e decide:
 - 1- Formar uma ideia dos efeitos longínquos da actividade tecnológica.
 - 2- Mobilizar as populações para o sentimento de perigo – A vida humana com um mínimo de qualidade está a médio prazo ameaçada.
 - 3- Os políticos e os homens de ética devem insistir, nas suas posições públicas, nos efeitos negativos futuros do nosso comportamento actualmente irresponsável, em vez de adoptarem um optimismo pateta ou suicida. O diagnóstico negativo deve prevalecer sobre o diagnóstico positivo.
- Três ideias importantes no sistema ecológico de Hans Jonas:

⁶¹ Na versão digital, a planificação da aula de dia 19 de Maio de 2010, encontra-se na pasta de documentos Word.

⁶² PowerPoint utilizado nesta aula – Anexo 7, p. 122.

- 1- A ideia de responsabilidade ecológica não corresponde a um contrato entre iguais (a natureza depende de nós – podemos destruí-la ou preservá-la).
- 2- A responsabilidade não é acerca destes ou daqueles indivíduos, mas da ideia de ser humano na natureza, isto é, somos responsáveis pela possibilidade real de continuidade da espécie humana como membro do mundo natural.
- 3- Trata-se de uma responsabilidade colectiva que vale para as gerações actuais, mas também para as futuras, embora pareça mais premente agora. Não se trata somente de agora assegurarmos a possibilidade de haver seres humanos no futuro. Esses seres humanos futuros também terão, por sua vez, de assumir a responsabilidade de deixar aos vindouros uma Terra habitável.

Leitura e comentário do Texto 1.

- Para além dos direitos da natureza, o homem tem deveres para com a natureza.

Ecologia profunda

- Os direitos da natureza são absolutos: temos de a respeitar unicamente por ela própria e não pela utilidade que tem para o ser humano.

“Três princípios fundamentais:

- 1- O bem-estar e o desenvolvimento da vida na Terra, humana e não humana, têm valor em si, ou seja, valor intrínseco ou inerente. Estes valores são independentes da utilidade do mundo não humano para finalidades humanas.
- 2- A riqueza e a diversidade de formas de vida contribuem para a realização desses valores e também são valores em si.
- 3- Os seres humanos não têm o direito de reduzir esta riqueza e diversidade excepto para satisfazer necessidades *vitais*.”

Peter Singer, *Ética Prática*

(texto adaptado)

- Posição extremista de Thomas Berry (partidário de uma das mais importantes associações ambientalista norte americana – *Sierra Club Express*)

- “A humanidade é uma aflição para o mundo... a sua existência representa uma violação dos aspectos mais sagrados da Mãe Terra.”

Texto 1

A responsabilidade ecológica segundo Hans Jonas

“A natureza como responsabilidade do Homem é certamente uma novidade sobre a qual a teoria ética deve meditar. Que tipo de obrigações é decente ter para com ela?

(...) A perspectiva científica dominante acerca da Natureza recusa-nos em absoluto o direito teórico de considerar a Natureza como uma coisa digna de respeito, tendo-a reduzido à indiferença do acaso e da necessidade e tendo-a desagregado de qualquer finalidade que seja valorizada. (...)

Mesmo que a obrigação a respeito do homem continue ainda a ter um valor absoluto, ela não deixa agora de incluir a natureza como condição da sua própria sobrevivência e como um dos elementos da sua integralidade existencial. Agora vamos mais longe e dizemos que a solidariedade de destino entre o homem e a natureza, solidariedade redescoberta através do perigo, nos faz igualmente redescobrir a dignidade autónoma da natureza e nos exige o respeito pela sua integridade, ultrapassando a perspectiva meramente utilitária.”

Hans Jonas, *Princípio de Responsabilidade*

Teste Sumativo

(matriz, teste, correcção e resultados)

Matriz do 2º Teste Sumativo

10ºano

Unidades Programáticas:

Iniciação à actividade filosófica

A acção humana e os valores

CONTEÚDOS	OBJECTIVOS
1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar	Caracterizar a filosofia como actividade crítica, interrogativa e problematizadora
1.1 O que é a Filosofia?	Apresentar a definição etimológica de filosofia
1.2 Quais são as questões da Filosofia? – alguns exemplos	Saber distinguir questões filosóficas de não filosóficas
1.3 A dimensão discursiva do trabalho filosófico	Compreender a estrutura de um texto argumentativo
2. A acção humana – análise e compreensão do agir	Identificar os elementos integrantes do texto argumentativo
2.1 A rede conceptual da acção	Distinguir actos do Homem de actos humanos
2.2 Determinismo e liberdade na acção humana	Identificar as características da acção humana
	Descrever os elementos e os momentos fundamentais da acção humana
	Explicar o que significa determinismo
	Explicar o que significa ser livre
	Caracterizar os vários tipos de determinismo e de liberdade
	Explicar as condicionantes físico-biológicas e histórico-culturais
	Reconhecer a acção como espaço para a liberdade do agente

Estrutura do Teste Sumativo

Grupos	Questões e Respostas	Cotações
Grupo I	10 (Dez) questões de respostas múltipla ou de respostas verdadeiro/falso	10 (questões) X 0,8 (valores) = 8 valores
Grupo II	3 (três) questões de resposta objectiva e curta	3 (questões) X 2 (valores) = 6 valores
Grupo III	2 (duas) questões de desenvolvimento	2 (questões) X 3 (valores) = 6 valores
Total		20 valores

Competências a avaliar no Teste Sumativo

Grupos	Competências
Grupo I	Testa conhecimentos e compreensão de conceitos
Grupo II	Testa capacidade de relacionar e explicar
Grupo III	Testa capacidade de elaboração de um texto argumentativo

CrITÉrios Gerais de Correção

Nas questões de escolha múltipla, o critério é certo ou errado. Serão atribuídos zero valores aos itens em que a letra se apresente ilegível e sempre que a resposta estiver incorrecta.

Nas questões de resposta por extenso 80% da pontuação é atribuída aos conteúdos programáticos expressos e 20% da pontuação é atribuída à forma como a resposta estiver estruturada: clareza e sequência lógica das ideias.

Haverá descontos sempre que os critérios supra mencionados não sejam observados.

2º Teste Sumativo

10ºF

Grupo I

1. Classifique as seguintes frases de verdadeiras ou falsas:

- 1.1 As questões filosóficas distinguem-se das questões científicas, quer pelo método utilizado, quer pelo ponto de vista em que as questões são analisadas.
- 1.2 Perguntar se, moralmente, a mulher tem direito a abortar é uma questão filosófica.
- 1.3 A filosofia investiga temáticas sobre as quais, tendencialmente, se verifica um consenso.
- 1.4 Não há uma grande diferença entre acontecer e agir pois aquilo que ocorre, independentemente da vontade, também é uma acção.
- 1.5 A experiência das condicionantes e dos limites impostos à nossa liberdade significa que não somos livres, ou seja, que somos completamente determinados por causas que não controlamos.
- 1.6 O determinismo biológico defende que o Homem está submetido a códigos biológicos que lhe determinam a conduta.
- 1.7 As condicionantes histórico-culturais da acção humana mantêm-se inalteradas ao longo do tempo.
- 1.8 Nem tudo o que fazemos é agir humano.

2. Escolha a hipótese correcta:

- 2.1 A liberdade psicológica diz respeito:
 - i) à capacidade de sermos como queremos.
 - j) à capacidade de escolher uma entre várias alternativas que se oferecem.
 - k) às condições que permitem a realização das liberdades individuais.
 - l) à possibilidade de dar livre curso à actividade corporal.

2.2 Segundo determinismo religioso:

- a) Deus conferiu ao homem o poder de decidir os seus actos.
- b) Deus só está presente na acção dos homens que seguem uma religião.
- c) o ser humano é responsável pelas suas acções.
- d) o querer humano é determinado pela vontade divina.

Grupo II

Leia atentamente o texto que se segue.

“Os animais (...) não podem evitar ser como são e fazer aquilo que naturalmente estão programados para fazer. Não se lhes pode censurar que o façam nem aplaudi-los pelo que fazem, porque não podem comportar-se de outro modo. (...) nós, homens, também estamos programados pela natureza. Estamos feitos para beber água e não lixívia, (...). Mas por muito apertados que nos vejamos pelas circunstâncias, nunca temos um só caminho a seguir, mas sempre vários. Não somos livres de escolher o que nos acontece (...), mas somos livres de responder desta maneira ou daquela ao que nos acontece.”

Fernando Savater, *Ética para um jovem*

Responda de forma clara e sucinta às seguintes questões:

1. O autor assume uma posição determinista? Justifique a sua resposta.
2. Segundo o autor, porque são os homens diferentes dos animais?
3. Porque não somos livres de decidir o que nos acontece mas somos livres de responder ao que nos acontece?

Grupo III

1. **Comente, justificando a sua posição, a seguinte pergunta: sou ou não sou livre?**
2. **Elabore um pequeno texto argumentativo sobre a compatibilidade ou incompatibilidade entre o determinismo e a liberdade.**

Correcção do 2º Teste Sumativo

10ºF

Grupo I

1. Classifique as seguintes frases de verdadeiras ou falsas:

- 1.1 As questões filosóficas distinguem-se das questões científicas, quer pelo método utilizado, quer pelo ponto de vista em que as questões são analisadas. **V**
- 1.2 Perguntar se, moralmente, a mulher tem direito a abortar é uma questão filosófica. **V**
- 1.3 A filosofia investiga temáticas sobre as quais, tendencialmente, se verifica um consenso. **F**
- 1.4 Não há uma grande diferença entre acontecer e agir pois aquilo que ocorre, independentemente da vontade, também é uma acção. **F**
- 1.5 A experiência das condicionantes e dos limites impostos à nossa liberdade significa que não somos livres, ou seja, que somos completamente determinados por causas que não controlamos. **F**
- 1.6 O determinismo biológico defende que o Homem está submetido a códigos biológicos que lhe determinam a conduta. **V**
- 1.7 As condicionantes histórico-culturais da acção humana mantêm-se inalteradas ao longo do tempo. **F**
- 1.8 Nem tudo o que fazemos é agir humano. **V**

2 Escolha a hipótese correcta:

- 2.1 A liberdade psicológica diz respeito:
 - a) à capacidade de sermos como queremos.
 - b) à capacidade de escolher uma entre várias alternativas que se oferecem.**
 - c) às condições que permitem a realização das liberdades individuais.
 - d) à possibilidade de dar livre curso à actividade corporal.

2.2 Segundo determinismo religioso:

- a) Deus conferiu ao homem o poder de decidir os seus actos.
- b) Deus só está presente na acção dos homens que seguem uma religião.
- c) o ser humano é responsável pelas suas acções.
- d) o querer humano é determinado pela vontade divina.**

Grupo II

Leia atentamente o texto que se segue.

“Os animais (...) não podem evitar ser como são e fazer aquilo que naturalmente estão programados para fazer. Não se lhes pode censurar que o façam nem aplaudi-los pelo que fazem, porque não podem comportar-se de outro modo. (...) nós, homens, também estamos programados pela natureza. Estamos feitos para beber água e não lixívia, (...). Mas por muito apertados que nos vejamos pelas circunstâncias, nunca temos um só caminho a seguir, mas sempre vários. Não somos livres de escolher o que nos acontece (...), mas somos livres de responder desta maneira ou daquela ao que nos acontece.”

Fernando Savater, *Ética para um jovem*

Responda de forma clara e sucinta às seguintes questões:

- e) O autor assume uma posição determinista? Justifica a tua resposta.

Fernando Savater não assume uma posição determinista pois defende que, apesar de estarmos condicionados tanto biologicamente como culturalmente, há sempre espaço para escolher entre várias alternativas, ou seja, há espaço para a liberdade.

- f) Segundo o autor, porque são os homens diferentes dos animais?

Segundo o autor os homens são diferentes dos animais pois estes não têm possibilidade de escolha, ou seja, fazem aquilo para que estão programados

biologicamente. Por outro lado, o Homem, ainda que também determinado biologicamente, tem a capacidade de agir livremente.

- g) Porque não somos livres de decidir o que nos acontece mas somos livres de responder ao que nos acontece?

Aquilo que nos acontece não depende de nós mesmos, ou seja, é produto de causas exteriores à nossa vontade. No entanto, perante o que nos acontece podemos reagir de diferentes formas. Ora, a decisão sobre de que maneira devemos agir é um exercício de liberdade.

Grupo III

3. Comente, justificando a sua posição, a seguinte pergunta: sou ou não sou livre?

Não podemos dizer que somos totalmente livres, pois não podemos fazer tudo o que nos apetece. No entanto, parece que também não somos absolutamente determinados por forças extrínsecas a nós mesmos. Desta forma, talvez seja plausível afirmar que a nossa liberdade começa onde as condicionantes exteriores à nossa vontade própria (condicionantes físicas, biológicas, psicológicas, sociológicas, religiosas ou morais) terminam. Ou seja, dentro de determinados parâmetros que não permitem uma liberdade absoluta, há espaço para decisões e acções livres.

4. Elabore um pequeno texto argumentativo sobre a compatibilidade ou incompatibilidade entre o determinismo e a liberdade.

O determinismo é uma teoria filosófica que nega a liberdade do ser humano, o qual se sujeita, tal como os demais seres da natureza, ao carácter fixo e inalterável das leis. Há várias formas de determinismo e em todas elas o homem aparece sem vontade própria, pelo que não é o verdadeiro autor dos seus actos. Por outro lado, a liberdade pode ser definida como a faculdade de se determinar conscientemente

em favor desta ou daquela escolha, sem constrangimento e em virtude apenas da sua vontade e de boas razões.

As duas posições parecem incompatíveis, no entanto, pode encontrar-se uma terceira via em que o determinismo é aceite em certa medida, ou seja, aceita-se que existem condicionantes que influenciam o nosso comportamento mas que não o determinam completamente, deixando espaço para a liberdade do agente.

*Ver Grelha de Correção.*⁶³

⁶³ Na versão digital, a Grelha de Correção do Teste Sumativo encontra-se na pasta de documentos Excel.

Apreciação crítica do percurso efectuado

Num primeiro encontro com a professora cooperante na Escola Secundária Manuel Cargaleiro, realizou-se a calendarização das aulas para este ano lectivo, assim como me foram entregues os testes de diagnóstico e os inquéritos de caracterização do perfil do aluno das duas turmas a que iria leccionar. Pedi também à professora que me deixasse assistir a uma aula de cada turma de modo a entrar em contacto com os alunos antes de iniciar a actividade docente.

Tanto o tratamento de dados tanto dos testes de diagnóstico como o dos inquéritos permitiu-me ter uma ideia do material humano com que me iria deparar. A turma de 10º ano com quem tive o prazer de trabalhar, ainda que com a agitação própria da idade, é bastante interessada e participativa, pelo que ensinar neste contexto é muito gratificante. No entanto, o grande obstáculo com que me deparei consiste na dificuldade que os alunos demonstram em expressar de forma compreensível e organizada as ideias e pensamentos que lhes ocorrem. Nesse sentido, foram privilegiadas actividades que obriguem os alunos a responder desenvolvidamente e por palavras próprias determinado assunto.

Penso que os objectivos estabelecidos aquando da análise do perfil da turma – desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão escrita, assim como das capacidades de conceptualização e abstracção - foram atingidos visto que os resultados dos segundos Testes Sumativos foram muito superiores aos do teste anterior. Claro está que estes bons resultados não foram unicamente resultado das semanas de aulas que leccionei, mas sim do excelente trabalho que a Professora Antónia Neves desenvolveu desde início com os alunos.

O esquema adoptado para a planificação das aulas revelou-se bastante profícuo na ocupação dos noventa minutos, tornando as aulas dinâmicas, evitando ao máximo a monotonia e o aborrecimento. As planificações elaboradas previamente foram quase sempre cumpridas salvo um ou outro caso em que o que estava previsto terminou antes do final da aula, o que obrigou à improvisação de uma ou outra actividade de consolidação de conhecimentos; ou num caso em que se teve de continuar na aula seguinte um exercício que, por falta de tempo, não se pôde terminar.

Além da leccionação, a professora cooperante desafiou-me, sempre sob sua supervisão, a conceber os Testes Sumativos passando por todos os passos que levam à sua realização – matrizes, Testes Formativos, Testes Sumativos e correcção. Esta

trabalhosa actividade foi muito enriquecedora para a minha formação e permitiu-me acompanhar a continuidade do processo de leccionação e avaliação de uma forma mais activa. Para a realização desta tarefa, foi preciosa a ajuda da Professora Cooperante que se mostrou sempre disponível e cuja particular organização das aulas e das actividades foi também essencial para que a tarefa em causa fosse cumprida da melhor forma. Creio que o mais surpreendente foi a quantidade de tempo necessária para a realização desta tarefa e a dificuldade tanto no que diz respeito à concepção das perguntas como na parte referente à correcção dos testes. No entanto, assim como se pode verificar no capítulo referente ao Teste Sumativo, creio que a trabalhosa tarefa foi conseguida de uma forma bastante positiva, nomeadamente no que diz respeito aos resultados obtidos, visto que estes foram muito satisfatórios, o que não pode deixar de ser motivo de orgulho para um professor.

No que concerne à matéria a leccionar – Acção Humana e Valores – senti-me bastante confortável. Esta unidade é a que me parece mais interessante em todo o programa de Filosofia, tendo sido, por isso mesmo, a unidade que escolhi trabalhar para o relatório final do Mestrado em Ensino. Além disso, sendo uma temática que tem que ver com o quotidiano de todos os seres humanos e sendo a turma de 10º ano muito participativa e interessada, as aulas foram dadas com muito gosto e os resultados destas foram também muito positivos.

Creio que os objectivos a cumprir na disciplina de Introdução à Prática Profissional III e IV foram atingidos e o período mais longo de leccionação, relativamente ao do ano passado, foi fonte de grande prazer e consolidou a certeza de que este Mestrado em Ensino foi uma óptima opção a seguir depois da licenciatura. Pude comprovar que ensinar é uma das mais nobres actividades a que um ser humano se pode dedicar; é muito gratificante ver os efeitos positivos que resultam da interacção professor-aluno, tanto para o que ensina como para o que aprende, não só a nível de conhecimentos mas principalmente no que diz respeito à formação pessoal de cada indivíduo.

Bibliografia

Bibliografia Principal⁶⁴

ABRUNHOSA, Maria Antónia, LEITÃO, Miguel, *Um outro olhar sobre o mundo*, Lisboa, Asa, 2009.

BARROS, M^a do Rosário, HENRIQUES, Fernanda, VICENTE, Joaquim Neves, *Programa de Filosofia - 10º e 11º Anos*, coordenação Maria Manuela Bastos Almeida, Ministério da Educação, 2001.

Baruch ESPINOSA, *Ética*, I, XXIX, Tradução Joaquim de Carvalho, Lisboa, Relógio D'água Editores, 1992.

BERGSON, Henri, *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, cap. III, Tradução João da Silva Gama, Lisboa, Edições 70, 1988.

CERLETTI, Alejandro, *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*, Tradução Ingrid Muller Xavier, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

DESCARTES, *Os princípios da filosofia*, I, 39, Tradução Leonel Ribeiro dos Santos, Lisboa, Editorial Presença, 1995.

HERBART, J. F., *Pedagogia Geral*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JONAS, Hans, *The Imperative of Responsibility*, Chicago, The University of Chicago Press, 1984.

KANT, Immanuel, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Tradução de Paulo Quintela, Porto, Porto Editora, 1995.

⁶⁴ Bibliografia citada.

La enseñanza de la filosofía en perspectiva, Compilado por Alejandro Cerletti, Buenos Aires, Eudeba, 2009.

LAPLACE, Pierre Simon, *Ensayo filosófico sobre las probabilidades*, Introdução e tradução de Alfredo B. Besio e José Banfio, Edição Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1947.

MALEBRANCHE, *De la recherche de la vérité*, Paris, Vrin, 1991.

MILL, Stuart, *Utilitarismo*, Tradução Pedro Galvão, Porto, Porto Editora, 2005.

SAVATER, Fernando, *Ética para um Jovem*, Lisboa, Presença, 2003.

SCHELER, Max, *Da reviravolta dos Valores*, Tradução Marco António dos Santos Casa Nova, Petrópolis - RJ, Vozes, 1994.

SEARLE, John, *Mente, Cérebro e Ciência*, Tradução Artur Morão, Lisboa, Edições 70, 1984.

SCHOPENHAUER, Artur, *Ensayo sobre el libre albedrío*, Gradifco, Buenos Aires, 2006.

SINGER, Peter, *Ética Prática*, Lisboa, Gradiva, 2002.

TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, I, Paris, CERF, 1984.

Bibliografia Secundária

ALVES, Fátima, ARÊDES, José, CARVALHO José, *Pensar Azul*, Lisboa, Textos Editores, 2007.

BLACKBURN, Simon, *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Gradiva, 1997.

DUROZOI, G., ROUSSEL, A., *Dicionário de Filosofia*, Porto, Porto Editora, 2000.

Filosofia de la Educación Hoy (selección de textos), Madrid, Editora Dykinson, 1991.

GOMES, Joaquim Ferreira, *Acerca de J. F. Herbart e da sua Pedagogia Geral*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos, 1974.

HUISMAN, Denis, *Dicionário das Mil Obras de Filosofia*, Porto, Porto Editora, 2001.

LIÉBANA, Ismael Martínez, *Fundamentos de filosofía*, Madrid, Once, 1999.

VICENTE, J. Neves, *Razão e Diálogo*, Porto, Porto Editora, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO ALUNO/TURMA

1º Período - 2009/2010

Nome:		
Ano:	Turma:	Nº:
Idade:		
Sexo:		
Data:		

Para cada item identificado abaixo, responde **SIM** ou **NÃO**
no lado **direito** e **clarifica**, se necessário, **na última coluna**.

ITENS	SIM	NÃO	Clarifica (qual/quais, o quê...)
1. INTERESSES / PASSATEMPOS PREFERIDOS			
MÚSICA			
LEITURA			
DESPORTO			
CINEMA			
TEATRO			
ARTES			
OUTROS			
2. CARACTERÍSTICAS PESSOAIS			
Qualidades especiais que possuis			
Que fazes quando enfrentas uma tarefa difícil?			
Há algo que possas ensinar à turma?			

3. PERCURSO ESCOLAR			
Repetente no Ensino Básico			
Repetente no Ensino Secundário			
4. SAÚDE			
Problemas de saúde			
5. MEIO FAMILIAR			
Vivo com os pais			
Vivo com outros familiares			
O meu pai trabalha			
A minha mãe trabalha			
A família apoia-me no estudo			
A família interessa-se pelo meu percurso escolar			
6. ACTIVIDADES EXTRA-ESCOLARES			
7. DIFICULDADES ESCOLARES			
Disciplinas em que tiro as melhores notas			
Disciplinas em que tiro as piores notas			
Tenho necessidades educativas especiais			

8. APOIO AO ESTUDO			
Os pais			
Explicadores			
Outros			
9. HÁBITOS DE ESTUDO			
Estudo só para os testes			
Estudo todos os dias			
Planifico semanalmente o estudo			
10. PROJECTOS ESCOLARES			
Fazer o 12º Ano			
Fazer um curso superior			
Frequentar um curso profissional			
Outros			
11. PREFERÊNCIAS ESCOLARES			
Áreas			
Disciplinas			

12. OBJECTIVOS PARA O ANO LECTIVO DE 2009/2010			
Pessoais			
Académicos			
Em casa			
13. VISÃO FACE À ESCOLA			
14. ESTOU A FREQUENTAR A ESCOLA SECUNDÁRIA MANUEL CARGALEIRO PELA 1ª VEZ			
15. TURMA			
Conheço todos os elementos da turma			
Tenho amigos/as na turma			
Sinto-me bem na turma			
Características gerais da turma (comportamento, aproveitamento....)			

Nome: _____ nº _____

Lê atentamente o texto e responde às questões

GRUPO I

Tive sempre uma repugnância quase física pelas coisas secretas - intrigas, diplomacia, sociedades secretas, ocultismo. Sobretudo me incomodaram sempre estas duas últimas coisas - a pretensão, que têm certos homens, de que, por entendimentos com Deuses ou Mestres ou Demiurgos¹, sabem - lá entre eles, excluídos todos nós outros - os grandes segredos que são os caboucos ² do mundo. Não posso crer que isso seja assim. Posso crer que alguém o julgue assim. Por que não estará essa gente toda doida, ou iludida? Por serem vários? Mas há alucinações colectivas. O que sobretudo me impressiona, nesses mestres e sabedores do invisível, é que, quando escrevem para nos contar ou sugerir os seus mistérios, escrevem todos mal.

Ofende-me o entendimento que um homem seja capaz de dominar o Diabo e não seja capaz de dominar a língua portuguesa. Por que há o comércio com os demónios de ser mais fácil que o comércio com a gramática? Quem, através de longos exercícios de atenção e de vontade, consegue, conforme diz, ter visões astrais, por que não pode, com menor dispêndio de uma coisa e de outra, ter a visão da sintaxe? Que há no dogma e ritual da Alta Magia que impeça alguém de escrever - já não digo com clareza, pois pode ser que a obscuridade seja da lei oculta - mas ao menos com elegância e fluidez, pois no próprio abstruso³ as pode haver? Por que há-de gastar-se toda a energia da alma no estudo da linguagem dos Deuses, e não há-de sobrar um reles bocado, com que se estude a cor e o ritmo da linguagem dos homens? (...)

Dizem que há grandes matemáticos que erram adições simples; mas aqui a comparação não é com errar, mas com desconhecer. Aceito que um grande matemático some dois e dois para dar cinco: é um acto de distração, e a todos nós pode suceder. O que não aceito é que não saiba o que é somar ou como se soma. E é este o caso dos mestres do oculto, na sua formidável maioria.

1) *Demiurgo, s.m. Nome que os filósofos platónicos davam ao criador do homem e do mundo. Criador.*

2) *Cabouco, s.m. Escavação, para assentamento de alicerces.*

3) *Abstruso, adj. Difícil de compreender, confuso, obscuro.*

a) O autor declara que sempre sentiu repugnância pelas coisas secretas. Refere aquelas que mais o incomodam.

b) No primeiro parágrafo do texto, é atribuída aos defensores do ocultismo uma determinada pretensão. Em que consiste essa pretensão?

c) O que quererá o autor dizer quando afirma, no segundo parágrafo, que há alucinações colectivas?

d) Qual a principal crítica feita aos defensores do ocultismo? Enriquece a tua resposta com expressões do texto.

E) No último parágrafo distingue-se o errar do desconhecer. Em que consiste esta distinção?

f) A partir do exemplo de uma 'ciência oculta' de que já tenhas ouvido falar, diz o que pensas sobre o ocultismo.

g) "Ofende-me o entendimento que um homem (...) não seja capaz de dominar a língua portuguesa".

Elabora um texto no qual mostres a tua posição face à importância do domínio da língua materna, no contexto actual da sociedade da informação.

BOM TRABALHO!

ANEXO 2

Ver PowerPoint “10^o F, Aula 16/11/2009”⁶⁵

⁶⁵ Na versão digital, o PowerPoint utilizado nesta aula encontra-se na pasta de documentos PowerPoint.

ANEXO 3

Ver PowerPoint “10º F, Aula 18/11/2009”⁶⁶

⁶⁶ Na versão digital, o PowerPoint utilizado nesta aula encontra-se na pasta de documentos PowerPoint.

ANEXO 4

Ver PowerPoint “10º F, Aula 30/11/2009”⁶⁷

⁶⁷ Na versão digital, o PowerPoint utilizado nesta aula encontra-se na pasta de documentos PowerPoint.

ANEXO 5

Ver PowerPoint “10º F, Aula 2/12/2009”⁶⁸

⁶⁸ Na versão digital, o PowerPoint utilizado nesta aula encontra-se na pasta de documentos PowerPoint.

ANEXO 6

Ver PowerPoint “10º F, Aula 17/5/2010”⁶⁹

⁶⁹ Na versão digital, o PowerPoint utilizado nesta aula encontra-se na pasta de documentos PowerPoint.

ANEXO 7

Ver PowerPoint “10º F, Aula 18/05/2010”⁷⁰

⁷⁰ Na versão digital, o PowerPoint utilizado nesta aula encontra-se na pasta de documentos PowerPoint.